ROK II 1 KWIETNIA 1930 R. Nr. 2

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE KOMITET REDAKCYJNY

WARSZAWA
REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19
WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO - NARODOWEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
KONTO P. K. O. 22.442

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK

LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW.

Prof. Dr. Stefan Baley
Prof. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski
Ks. Dr. Piotr Chojnacki
Dr. Dobrzyńska-Dębicka
Doc. Dr. A. Dryjski
Ks. Dr. Mieczysław Dybowski
Leon Dymek
Dr. Stefan Frycz
Prof. Dr. Józef Lewicki
Józef Lubczyński
Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński
Zofja Narutowicz-Krassowska
Dr. Irena Pannenkowa
Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki
Dr. Antoni Ryniewicz
Stanisław Sedlaczek
Ignacy Stein
Franciszek Śnieshota
Dr. Bohdan Suchodolski
Dr. Tadeusz Strumiłło
Prof. Dr. Stefan Szuman
Dr. Marjan Wachowski
Prof. Dr. Wiktor Wąsik
Dr. Zygmunt Ziembiński

ROK II. 1 KWIETNIA 1930 R. Nr. 2

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

LUDWIK JAXA BYKOWSKI

O POLSKI IDEAŁ WYCHOWAWCZY

(Urywek z dłuższego wykładu).

...Mając jasno skrystalizowane wytyczne pracy narodu i ideje państwa, można spełnić misję wszechludzką, — tylko drogą prawdziwego wychowania narodowego można wytworzyć pełnego człowieka współczesnego. Potęgując wrodzone zalety narodowe, doskonaląc wrodzone twórcze pierwiastki, spełniając swoją misję dziejową, tem najwydatniej i najwszechstronniej współdziała się w pracy kulturalnej całego świata. Ale musi pracy tej przyświecać wzniosła idea, określona misja dziejowa...

Idea ta powinna przyświecać także i szkole polskiej, która dla niej urabia wychowanków. Musi też jej odpowiadać typ konkretny, którzyby był wyrazicielem samowiedzy narodowej, budowniczym przyszłości, a równocześnie typem własnym, nie imitowanym, lub sztucznie narzuconym.

Dla nas Polaków będzie to typ przekazany przez najlepsze tradycje dziejowe narodu, trwale ten sam, mimo postępu i przemian dziejowych, typ stały, a przecie plastyczny i doskonalący się.

Typ, jak go nazwał Balicki, ż o ł n i e r z a - o b y w a t e l a. Wbrew ideowym, czy oportunistycznym pacyfistom uważam, że zwłaszcza w naszych stosunkach wyrobienie ducha rycerskiego u ogółu i poświęcenia całkowitego za Ojczy-

znę, jest wprost warunkiem naszego bytu. Mając pod bokiem wrogów potężnych i odwiecznych, dybiących jawnie na naszą zgubę, tylko własną siłą, gotowością i poświęceniem możemy zapewnić sobie byt, całość, trwałość i rozkwit Ojczyzny.

Trzeba jednak pamiętać, że żołnierz nasz musi stanąć na poziomie swego szczytnego powołania, musi czuć jego godność i odpowiedzialność. Żołnierz polski, to nie najemnik, służący temu, kto mu jurgielt płaci, ani niewolniczy zbir pędzony na śmierć knutem, kulomiotem lub fascynującem słowem, ale świadomy obrońca wolności i prawa. Tamten ginie w imię interesu lub z musu, nasz poświęca się dla sprawy, którą ukochał i uważa za świętą, tamten jest niewolnikiem lub maszyną, nasz powinien być uświadomionym obywatelem.

Ale cnoty rycerskie są nam potrzebne nie tylko w czasach zawieruchy zewnętrznej, owszem dla naszej bujnej natury tem cenniejsze przy szarej codziennej pracy. Słusznie mówi Balicki: „Nie ten jest żołnierzem, kto nosi mundur i pałasz, ale ten, co ma w sobie charakter żołnierski i żołnierskiego ducha".

Karność, poszanowanie i obrona prawa, to zasadnicze cechy żołnierza polskiego. Im kto na wyższem stanowisku, tem święciej musi ich przestrzegać, tem szerszy jego zasiąg, tem większa odpowiedzialność. Czy obowiązujące ustawy są nam wygodne, czy nie, czy chwilowa władza jest nam sympatyczna, lub wstrętna, są to ustawy i władze nasze, powinniśmy je szanować, podnosić powagę, bronić. Sabotaże i rokosze, choćby okraszone najszczytniejszemi hasłami, są zawsze czynnikiem rozkładczym, niegodnym prawdziwego rycerza. I jak z jednej strony powinniśmy potęgować odwagę fizyczną i cywilną, której to ostatniej dotąd nie wszyscy mają w dostatecznym stopniu, — kształcić samodzielność poglądów i śmiałość ich głoszenia, choćby nie spotykały się z szerokim poklaskiem, owszem ściągały zarzut niepopularności, tak z drugiej musimy wyrabiać silne poczucie bezwzględnej karności, a tępić warcholstwo i prywatę. Te żołnierskie cechy połączyć się dają z każdym zawodem, z każdem stanowiskiem i z każdym rodzajem pracy.

Tu już stajemy wobec pojęcia o b y w a t e l a.

Jest to wyraz tak swoistego znaczenia, że właściwie nie ma odpowiednika w innych językach, jak nie przetłumaczymy dosłownie angielskiego „gentlemana". Nie będzie to francuski „citoyen", bo brak temu pierwiastka oceny moralnej, nierozłącznie związanej z pojęciem naszego „obywatela". Tem mniej niemiecki „Bürger", lub rosyjski „grażdanin", którzy podobnie jak francuski „bourgeois" zacieśniają się właściwie do znaczenia „mieszczucha", a tylko przez przenośnię wydostają się poza mury miejskie na szeroki świat. Najbliższy jeszcze będzie starorzymski „civis", przy którym przypomina się „virtus romana", choć i tu, tylko może słabiej nieco, niż w francuskim „citoyen", a zwłaszcza w angielskim „freeman", ale przecie nacisk raczej spoczywa na prawach i prerogatywach ,gdy w pojęciu obywatela przedewszystkiem o b o w i ą z k i wysuwają się na czoło.

Z typowych cech — i to dodatnich — obywatela polskiego wysuwa się na czoło niezależność. Przewija się ona przez cały ciąg dziejów naszych, w chwilach dobrych jako pęd do zrealizowania zasady bujnej i swobodnej twórczości, w okresach upadku jako hamująca negacja, swawola i warcholstwo. W tej postaci dodatniej, twórczej, ujawnia się pod względem intelektualnym jako swoboda myślenia, samodzielność sądu, krytycyzm, dążenie do prawdy, pod względem moralnym jako wolność wewnętrzna t. j. zdolność samodzielnego panowania nad swemi popędami i namiętnościami, wreszcie społecznie jako niezależność zasad i sumienia od jakiegokolwiek nacisku z zewnątrz, jako dążność do organizowania się na podstawie dobrej woli i poczucia dobrowolnego obowiązku.

Naturalnie przesada i wybujałość może cechę tę wynaturzyć w niesforność, opozycyjny hyperkrytycyzm, a przy zarozumiałości w tak częsty u nas dyletantyzm. Na tem tle wyrosło też i „liberum veto" w swych przeróżnych formach i odmianach, od partyj, frakcyj i przeróżnych stronnictw, do licznych secesyj, konspiracyj i nieziszczonych aspiracyj, wyśmianych trafnie w dawnem powiedzeniu „dwa dragany, a cztery kapitany".

A właśnie w pojęciu prawdziwego obywatela tkwi przecie implicite zasada zgodnej i celowej organizacji społecznej.

Obywatel daje się pomyśleć tylko na tle społeczeństwa, jako jego uorganizowana, samodzielna i twórcza cząstka. Nie jako kółko bezdusznej maszyny, ale jako świadomy, karny i odpowiedzialny czynnik. Karność tedy i poczucie odpowiedzialności, to dalsze cechy prawdziwego obywatela. Karność w odniesieniu do państwa, jego urządzeń, karność związana ze stanowiskiem i obowiązkami zawodowemi. W tej też dziedzinie odpowiedzialność tem większa, im większy zakres wpływu i działania.

...Chcę zwrócić jeszcze uwagę, że do takich samych wyników, choć okrężną drogą zagraniczną — jak często u nas — przez Claparède'a, a właściwie Madaya, doszedł w swych rozważaniach p. Minister Czerwiński. „Typ bojownika i pracownika w jednej osobie — jest potrzebny naszemu Odrodzonemu Państwu, bo potrzebny mu jest typ obywatela, któryby dzielną pracą powszednią, ale w potrzebie i świętym zapałem walki stwierdził swój czynny, szczery patrjotyzm". Nazwy tu tylko inne, nie wiem, czy szczęśliwiej dobrane, ale treść ta sama i to podkreślam, choć geneza myśli Pana Ministra odmienna i może wskutek licznych dygresyj nie zupełnie ściśle wywiedziona ze swego szwajcarsko-węgierskiego źródła i choć metody pracy w tej dziedzinie znów przed laty określał S. Szczepanowski i podobnież troskał się o swego Polaka „bohatera", jak P. Czerwiński o swego „bojownika".

Mimo różnic, tendencyj i poglądów zeszliśmy się przy tym samym ideale, jak mimo dziejowych przemian podaje sobie zgodne dłonie przeszłość z teraźniejszością i tylko gruba ignorancja lub zła wola nie widzi tej łączności, a Państwo Polskie uważa za twór nowy. Wpływ to wrodzonych, instynktowych tradycyj narodowych, żyjących w każdym z nas, choćby się odżegnywał od „nacjonalizmu", a wykrywanych choćby pośrednią drogą przez obcych, wynik realności i aktualności postawionych ideałów, bez względu na szyldzik, jaki nad niemi wywiesimy. Oby tylko postronne i obce czynniki nie przytłumiły nam tych zdrowych objawów „atawizmu", nie skłoniły natur słabszych do ukrywania ich wstydliwie, jako rzekomo wstecznych, za mało postępowych, przebrzmiałych...

I oby praktyka odpowiedziała tym ideałom.

STEFAN SZUMAN.

ZNACZENIE DZIENNIKÓW MŁODZIEŻY JAKO ŹRÓDŁA POZNANIA JEJ PSYCHIKI ORAZ METODA KORZYSTANIA Z TEGO ŹRÓDŁA OPRACOWANIA MATERJAŁÓW.

1) Wstęp i historja badań nad dziennikami. — 2) Ważność psychologji okresu dojrzewania. — 3) Trudność poznania i zgłębienia psychiki młodzieży; dziennik jako prawie jedyne źródło poznania intymnego i głębszego życia psychicznego młodzieży. — 4) Zalety dzienników pod tym względem. — 5) Opracowanie dzienników jest pod niektóremi względami podobne do opracowania źródeł historycznych. Autentyczność wiarygodność, kompletność źródła. — 6) Interpretacja tekstu. Samointerpretacja zjawisk i przeżyć psychicznych przez młodzież i interpretacja tej interpretacji przez badacza. — 7) Badania językoznawczo-psychologiczne tekstu. — 8) Statystyczne opracowanie. — 9) Opracowanie wyników w zależności od postawionego sobie zadania. — 10) Plan zbadania i opracowania źródła. — 11) Pedagogiczne znaczenie lektury dzienników.

1) Dopiero bardzo niedawno temu, zaczęto zajmować się dziennikami młodzieży, celem zapoznania się z jej psychiką i naukowego wykorzystania tego źródła dla psychologji okresu dojrzewania. Jest wielką zasługą pani Ch. Bühlerowej, że pierwsza zebrała większą ilość tych materjałów w instytucie psychologji wychowawczej w Wiedniu i również pierwsza wydała drukiem cztery pamiętniki młodzieży (3 i 4). W przedmowach do tych publikacyj oraz w przedmowie do swej książki o okresie młodzieńczym (5) zajmuje się Bühlerowa również teorją metody naukowego opracowania i wykorzystania materjału pamiętników. Z innych autorów W. Stern (10) opracował

i opublikował jeden dziennik; jedna z jego mniejszych prac (9) zawiera również cenne rozważania na temat badania tego okresu. Dziennikami młodzieży zajmował się wkońcu również Kupky (11). Pozatem poszczególni autorzy większych monografij psychologji okresu dojrzewania, jak: Spranger (7), Hofmann (14), Tumlirz (6), poświęcają zagadnieniu dzienników mniej lub więcej uwagi w swych pracach.

Zagadnienia metody, problemy znalezienia właściwych i skutecznych sposobów opracowania materjałów, zawartych w dziennikach, nie zostały dotąd jednak rozwinięte, ani nie były dotąd systematycznie i wyczerpująco omawiane. W niniejszej rozprawce zajmiemy się zagadnieniem znaczenia dzienników młodzieży dla poznania i zbadania jej psychiki i również sposobami badania, opracowania i wykorzystania tego źródła dla celów naukowych. W Seminarjum psychologji pedagogicznej Uniw. Jagiell. zbieramy od pewnego czasu dzienniki młodzieży i rozpoczęliśmy ich opracowywanie. Chcąc poznać i przedstawić psychikę polskiej młodzieży, trzeba się opierać na polskich źródłach, gromadzić i badać materjały, pochodzące od naszej młodzieży. Chociaż szereg zasadniczych cech psychiki młodzieńczej będzie ten sam u różnych narodów, to jednak rozwój szczególnie młodzieńczej psychiki jest w silnej mierze zależny od odrębnej narodowej kultury duchowej, która nadaje jej swoiste piętno, stwarza wzory, zbliża do pewnego światopoglądu, nadaje odrębny kierunek idealizmowi młodzieńczemu, określa naogół ramy estetycznego, duchowego, społecznego i religijnego życia.

Przedstawimy poniżej nasze próby opracowania materjału, jaki posiadamy. Badania nasze znajdują się, coprawda, dopiero w początkach, ale możliwość dobrego opracowania i wykorzystania materjału zależy właśnie od wytworzenia właściwej metody badania.

Zanim się zajmiemy opisem tej metody, przedstawimy nasze poglądy na kardynalne znaczenie okresu dojrzewania człowieka i uzasadnimy twierdzenie, że pamiętniki młodzieży są niezbędnem, prawie jedynem i pierwszorzędnem źródłem poznania jej psychiki.

2) Żaden może okres w rozwoju duchowym człowieka

nie jest tak ważny, jak okres młodzieńczy, tak zwany wiek dojrzewania. Zwą go także wiekiem przełomowym. Rousseau nazwał go drugiem przyjściem na świat — la seconde naissance. Wszystkie te określenia są trafne. Człowiek w tym okresie istotnie rodzi się na nowo, bo z nowym, zupełnie innym niż dotąd, światopoglądem, znajduje się teraz w innym niż dotąd świecie. Odkrywa świat wartości nowych, bogactwo, jakiem są własne przeżycia, wzruszenia, pragnienia, myśli. Otwiera mu się świat wewnętrzny. Powstaje w nim i wkrótce wyrasta do niebotycznych wysokości świat idealny, świat ideałów, odrywający go od bezpośrednio danej, trzeźwej, realnej rzeczywistości, a prowadzący mimo silnej domieszki marzycielstwa, przesady, ułudy, właściwej młodzieńczemu idealizmowi, do rzeczywistości głębszej niż dotychczasowa. Człowiek każdy w tym okresie dopiero staje się sobą; dotąd był dzieckiem tylko. Dojrzewa nietylko cieleśnie, lecz rozwija teraz również duchowo kwiat swego indywidualnego, odrębnego życia duchowego, z którego później dojrzeją owoce jego indywidualnej życiowej działalności, jego powołania. Dziecko, stające się młodzieńcem, przeobraża się i przeistacza, przygotowuje do właściwego zadania życiowego. Nie jest to spokojne, równe, słoneczne dojrzewanie. Wśród wstrząsów i konfliktów wewnętrznych, wśród pogoni za niedoścignionemi ideałami, za wygórowanym postulatem osobistego i „ogromnego" szczęścia, trapiona ciągłemi rozczarowaniami, jakie przynosi niemożność pogodzenia abstrakcyjnego, nierealnego idealizmu z nieubłaganie trzeźwą, nieugięcie realną rzeczywistością, młodzież przeżywa okres ciężkich wewnętrznych zmagań. Te trudności wewnętrzne potęguje szczególnie budzące się życie płciowe, nie dający spokoju instynkt, niepojęty początkowo dla młodzieży samej wpływ dziwnych „podziemnych" sił, wywołujący zmiany nastroju, kapryśność, sentymentalność, poczucie krzywdy i wrażenie zupełnego osamotnienia w tem ciężkiem zmaganiu się ze światem i ze sobą samym, którem jest okres dojrzewania.

3) Każdy z nas zna te przejścia z własnego doświadczenia, przypominając sobie własne młode lata. Jeżeli jednak chodzi o poznanie przeżyć innych osób w tym wieku, o zbadanie i zrozumienie młodzieży, która właśnie w tym okresie roz-

woju się znajduje, to natrafiamy na ogromne trudności. Życie psychiczne dziecka jest mniej lub więcej jawne. Dziecko co chwilę zdradza, co myśli i co czuje. Nie kryje się jeszcze przed nami. Możemy je obserwować, badać. Oczywiście, że życie wewnętrzne dziecka jest również tajemnicą, którą trzeba dopiero odkryć i wyjaśnić. Trudną rzeczą jest wniknąć w naiwny, pierwotny świat myśli, poglądów i przeżyć dziecka. Szczególnie trudno jest wczuć i wmyśleć się w jego życie duchowe, zrozumieć je, nie tłumacząc go na wzór i według schematu naszego własnego, dorosłego sposobu ujmowania rzeczywistości i przeżywania samego siebie. Choć życie wewnętrzne dziecka jest tajemnicą, którą trzeba dopiero odkryć i trudem mozolnym, sumiennych badań stopniowo wyjaśniać, to jednak dziecko, jako takie, nie kryje niczego przed nami, nie jest skryte. Możemy je zbadać, jeżeli potrafimy je zrozumieć. Zupełnie inaczej z młodzieżą. Młodzież nie dostarcza nam samorzutnie materjału do badania, jest skryta, zamknięta w sobie. Jej życie nazewnątrz zdradza tylko w małej mierze to, co się wewnętrz dzieje. Jej życie wewnętrzne stało się bowiem intymne, prywatne, osobiste. Dziecko właściwie nie posiada jeszcze prywatnego życia wewnętrznego. Młodzież zamyka w sobie to, co przeżywa. Kieruje nią i wstydliwość, i pewne miłe samopoczucie posiadania własnych tajemnic, i obawa, że drudzy nie potrafią zrozumieć, odczuć i uszanować tego, co jest tak subjektywne i pozornie błahe, a jednak dla niej osobiście tak ważne i istotne, jak wewnętrzne własne przeżycia.

Do tego wewnętrznego świata przeżyć nie mają teraz już dostępu ani rodzice ani wychowawcy. Młodzież ma, owszem, potrzebę zwierzania się, spowiadania się, wypowiedzenia, ale czyni to teraz już wyłącznie w stosunku do jednego lub kilku wybranych rówieśników, wobec przyjaciół od serca. Oni nam również nie zdradzą tych tajemnic. Badacz tego okresu i wychowawca młodzieży w tym wieku, znajdują się rzeczywiście w trudnem położeniu. Stoją wobec zagadnienia, które chcieliby poznać i zrozumieć, chcieliby zbadać i przyjść młodzieży z pomocą w tym trudnym, przełomowym okresie życia. Tymczasem młodzież nie dopuszcza już starszego pokolenia do

swoich tajemnic, buntuje się przeciw niemu, wstydzi i boi się zwierzyć, sądzi, że jej nie zrozumieją dorośli.

Możliwość naukowego zbadania psychologji okresu dojrzewania byłaby rzeczywiście minimalna, gdyby nie jedna szczęśliwa okoliczność. Młodzież pisze często dzienniki, i one mogą nam dostarczyć całego tego materjału, którego w żaden inny sposób nie moglibyśmy zdobyć; one stają się prawie że jedynem, a w każdym razie głównem źródłem poznania intymnej psychiki młodzieży.

4) Pamiętnik nie może nas oczywiście poinformować o wszystkiem. Istnieją takie zagadnienia, których, badając pamiętniki, wogóle poznać nie można. Tak np. rozwój inteligencji, pamięć, wytrwałość w pracy umysłowej i zmęczenie i t. p. inne zagadnienia można badać tylko zapomocą eksperymentów, testów i specjalnych doświadczeń. Dziennik daje nam natomiast wgląd w życie uczuciowe, daje nam poznać zainteresowania, dążenia, pragnienia danej jednostki i młodzieży wogóle. W nim zarysowuje się jasno światopogląd właściwy młodzieży, tu są przedstawione konflikty, zmagania się wewnętrzne, rozczarowania, przebieg walki wewnętrznej i historja tworzenia się charakteru w walkach ze sobą samym.

Szczególnie pięć cech materjału dziennikowego decyduje o jego wartości, jako źródła poznania psychologji młodzieży. Są niemi częstość pisania dzienników, spontaniczność powstawania materjału, osobisty charakter tego wszystkiego, co w dzienniku jest zawarte, bezpośredniość wypowiedzenia się w dzienniku i w końcu ten fakt, że dziennik jest obszernym całokształtem, dającym zarówno obraz linji rozwojowej poprzez kilka często lat rozwoju, jak też pogląd na reakcje, przeżycia i zachowanie się danej młodej jednostki w coraz to innych warunkach i okolicznościach.

Gdyby młodzież pisała dzienniki tylko bardzo rzadko, gdyby pisały dziennik tylko wyjątkowe, nieliczne jednostki, to mielibyśmy do czynienia ze źródłem, powstającem w wyjątkowych okolicznościach, i dlatego, prawdopodobnie, nietypowem i niecharakterystycznem dla rozwoju młodzieży wogóle. Tymczasem tak nie jest. Pisanie dzienników jest zjawiskiem bar-

dzo c z ę s t e m i dla młodzieży wprost charakterystycznem. Przy sposobności okazyjnych ankiet wśród studentów, stwierdziła p. Bühlerowa, że przeszło 50% pisało dzienniki w okresie młodzieńczym. Przeprowadziliśmy obszerną ankietę na ten temat wśród różnych warstw ludności i w różnych okolicach Polski*). Dotychczasowe wyniki, obejmujące około 650 odpowiedzi, świadczą o tem, że około 50% młodzieży w Polsce pisze, względnie pisało dzienniki. Dziewczęta piszą je zdaje się naogół częściej niż chłopcy. Dzienniki są zatem sposobem wypowiadania się około 50% młodzieży. Dzienniki piszą nie tylko jakieś wyjątkowo zdolne, czy też literacko usposobione jednostki, lecz połowa młodzieży. Zważywszy, że istnieje dużo przyczyn i powodów czysto zewnętrznej natury, które utrudniają, względnie uniemożliwiają pisanie dzienników, zważywszy dalej, że dużo osób nie pisało ich w wieku młodzieńczym poprostu z wygody i lenistwa, możemy przypuścić, że zasadnicza potrzeba wypowiadania się skrytego i sformułowanego na piśmie, jak w dziennikach, istnieje u przeważającej części młodzieży. Dziennik jest zatem źródłem cennem między innemi dlatego, że jest, jak statystyka wykazuje, pewnem naturalnem, zwykłem i częstem zjawiskiem, a nie elaboratem wymuszonym, sztucznym, charakteryzującym tylko jakieś ekscentryczne, sentymentalne i przesadne jednostki.

Dzienniki są dalej dlatego cennem źródłem poznania i badania psychiki młodzieńczej, ponieważ to, co w nich jest zawarte, powstało s p o n t a n i c z n i e i znalazło tu bezpośredni wyraz. Eksperymentując, czy badając testami, badamy ostatecznie zawsze zachowanie się reaktywne, a nie spontaniczne. Badany z większą lub mniejszą dobrą wolą odpowiada na bodziec, reaguje tak, jak tego wymagamy, w sztucznych, nie zwykłych warunkach. Również wtedy, gdy wypytujemy osobę badaną, odpowiada ona mniej lub więcej pod przymusem i mniej lub więcej szczerze, zależnie od swej dobrej woli. Tymczasem w dziennikach, z wyjątkiem wczesnych dzienników dziecinnych, pisanych z polecenia rodziców lub nauczycieli, młodzież działa nie z nakazu, lecz samorzutnie. Chce się wy-

---

*) Wyniki tej ankiety opublikuje wkrótce p. Borelowski.

powiedzieć i pragnie gorąco znaleźć pełen wyraz, jasne sformułowanie swych, przed spisaniem, mniej jasnych i mniej skrystalizowanych przeżyć duchowych. Młodzież działa tu nie tylko z dobrą wolą, ale pod wpływem wewnętrznego jakiegoś przymusu wypowiadania się i zdawania sobie sprawy ze swego życia wewnętrznego. Skryty, w tajemnicy pisany i przechowywany dziennik, jest wyrazem nieskrępowanych myśli, wypowiedzeń, nie lękających się cenzury starszych, jest polem wypowiedzenia wszystkiego tego, co pragnie zrozumienia i oddźwięku, a może go znaleźć prawie że tylko u samego siebie lub u bliskiego przyjaciela. Dziennik jest powiernikiem i zwierciadłem. Nic tu nie krępuje pełnej spontaniczności, pełnego wyżycia się i wypowiedzenia. Nie ma tu oporu, przeszkód i skrępowania z jakiem się spotyka każdy czyn i każda myśl w rzeczywistości. To jest może pewną ujemną stroną dziennika, jeżeli chodzi o kontrolę młodzieży nad sobą samą. W obrębie dziennika kontroluje i sprawdza tylko własny krytycyzm i własne sumienie. Jeżeli jednak chodzi o dziennik, jako o źródło poznania rzeczywistej, spontanicznej, niekrępowanej psychiki młodzieży, to w tych momentach właśnie leży jeden z powodów wyższości tych materjałów.

Dzienniki dzieci różnią się zupełnie zasadniczo od dzienników młodzieży. Różnicę można nieraz doskonale zauważyć w dzienniku, pisanym przez tę samą osobę, gdy była dzieckiem i dalej, gdy zaczęła dojrzewać. Do jakich 12, 13 lat dzienniki zawierają tylko opis faktów zewnętrznych, zdarzeń w domu i w szkole, zabaw, wycieczek i t. p. Są to dzienniki najzupełniej „niepsychologiczne". Brak w nich jeszcze prawie zupełnie introspekcji i wyrazu przeżyć osobistych, wewnętrznych i intymnych. Około 13 lub 14 roku nagle obraz się zmienia. Dziennik młodzieży dlatego jest par excellence źródłem psychologicznem, ponieważ zupełnie zasadniczo teraz p r z e w a ż a i n t r o s p e k c j a i opis tego, co wewnątrz się dzieje. Młodzież prawie tylko tem się interesuje, jak przeżywa, a nie tem, co się zdarza. Pozatem z całego materjału zdarzeń i przeżyć dokonuje selekcji. Dziennik zawiera teraz naogół opis tylko tego, co bliżej dotyczy, wzrusza, przejmuje osobiście, tego, co ma jakieś głębsze, istotne, personalne zna-

czenie dla osoby piszącej. W ten sposób młodzież dokonuje sama w dzienniku pewnej selekcji materjału dla badacza cennej, bo charakterystycznej dla młodocianego autora. Szczególniej, jeżeli chodzi o poznanie indywidualnego charakteru danej jednostki, dziennik zawiera chyba właśnie to, co dla niej jest najcharakterystyczniejsze, to, co w głębi ją konstytuuje, to, co leży u fundamentu jej natury.

Dziennik zawiera opisy przeżyć, poglądów i dążeń autora, opisanych w chwili ich powstania, na gorąco, ujętych i podanych przez niego w tem oświetleniu i zabarwieniu, jakie im nadaje ogólny stan rozwoju psychicznego i personalny światopogląd, jaki w danym momencie został już rozwinięty.

Pod tym względem dziennik jako źródło poznania psychiki młodzieńczej jest wiele cenniejszy niż pamiętnik, pisany ex post, niż autobiografja, w której autor pisze o swych młodzieńczych przeżyciach wtedy, gdy już jest dojrzały lub gdy zaczyna się starzeć. Swoisty charakter młodzieńczych przeżyć psychicznych jest w znacznej mierze uwarunkowany ogólnym światopoglądem, jaki w danej chwili istnieje. Tylko młodzież sama potrafi wypowiedzieć, jakie znaczenie ma to lub owo przeżycie dla niej w danej chwili. Jako dorośli, przypominamy sobie czasem z pobłażliwym uśmiechem nasze młodzieńcze tragedje, nasze światoburcze porywy, nasze naiwne zapamiętałe durzenie i podkochiwanie się. Nie pamiętamy, że przeżywaliśmy wszystkie te rzeczy zupełnie na serjo, że to branie na serjo, wynikało z naszego ówczesnego światopoglądu, że tak musieliśmy czuć i myśleć, ponieważ byliśmy młodzi, że psychologja młodzieży jest nieodłączna od jej światopoglądu. Ta bezpośredniość nie tylko przeżyć, ujawniających się na każdej stronie dziennika, lecz również bezpośredniość, pierwotność ówczesna autointerpretacji tych przeżyć, czyni, że dziennik jest tak szczególnie cennym źródłem poznania młodzieńczej psychiki.

Wkońcu wielką zaletą dziennika, jako źródła, jest to, że tworzy on całość, obejmującą większy okres życia danej osoby. W ten sposób dostajemy do ręki całokształt, w którym badać możemy stopniowy rozwój psychiczny, obserwować zmiany nastroju, śledzić sposób prze-

kształcania się poglądów, szukać genezy danego zjawiska w poprzednich zdarzeniach i przygotowujących je przeżyciach. Słowem, badać możemy historję psychiczną danej osobowości i z tej historji odtworzyć jej ewolucję. W tym całokształcie historycznym, jakim jest dziennik, odnajdujemy autora w coraz to innej sytuacji, śledzimy jego zachowanie się na przeróżne podniety, poznajemy jego sposób odnoszenia się do różnych ludzi, zdarzeń, faktów. Widzimy tego samego człowieka wykonującego coraz to inne zadania i borykającego się z przeróżnemi problemami. Mamy rzadką sposobność wielostronnego, a zarazem bliskiego i intymnego poznania danego człowieka. Równie dobrej sposobności do poznania danego człowieka dostarcza nam chyba tylko długoletnie, bliskie obcowanie z nim, a i wtedy rzadko chyba poznanie będzie tak intymne, dokładne, jak za pośrednictwem dziennika. Dlatego też dziennik, poza jego znaczeniem źródła dla nauki o psychologji okresu młodzieńczego, ma pierwszorzędną wartość dla psychologji osobowości.

5) Przechodzimy teraz do omówienia sposobu oceny i opracowania materjału dziennika, do podania metody wykorzystania tego źródła dla celów poznania psychologicznego. Spróbujemy do zagadnienia tego zastosować, między innemi, niektóre metody badania, przyjęte oddawna w naukach historycznych, a w psychologji, o ile mi wiadomo, dotąd nie stosowane (15 i 16). Dziennik, zdaniem mojem, jest bowiem dla psychologji wieku młodzieńczego źródłem w podobnem znaczeniu, w jakiem jakiś dokument historyczny, jakaś kronika, jakiś współczesny opis zdarzeń jest źródłem dla nauk historycznych.

Podobnie jak historyk, musi psycholog przedewszystkiem stwierdzić, czy źródło jest autentyczne, czy nie ma w ręku falsyfikatu. Chociaż dopiero od tak niedawnego czasu zajmują się psychologowie dziennikami młodzieży, to jednak już zaszedł wypadek pouczający nas, jak ważny jest ten pierwszy postulat. W roku 1926 ukazał się drukiem pod tytułem „Tagebuch eines halbwüchsingen Mädchens" dziennik napisany rzekomo w ciągu szeregu lat przez pewną młodą dziewczynę. Z dziennika tego skwapliwie skorzystali przedewszystkiem psychoanalitycy, bo przeżycia opisane w nim doskonale mogły służyć do in-

terpretacji wielu zjawisk okresu dojrzewania, według poglądów głoszonych przez Freuda. Ale i inni autorzy, np. Spranger i Tumlirz, w książkach swych o okresie dojrzewania przytaczają ten dziennik i opierają na tym materjale pewne wnioski. Otóż, okazało się, że dziennik ten jest zręcznym falsyfikatem, sporządzonym przez dwóch lekarzy psychoanalityków*). Fałszerstwo wykryto zapomocą badań językoznawczych i autorowie, przyparci do muru, przyznali się do tego. Każdy dziennik należy zatem poddać wstępnej, gruntownej analizie, aby stwierdzić jego autentyczność. Ponieważ dziennik jest pisany zwykle przez szereg lat, więc różnice stylu piszącej osoby wtedy gdy ma np. lat 12 i 17, różnice dające się chyba tylko bardzo trudno w jakimś falsyfikacie naśladować, mogą być dość pewnym sprawdzianem autentyczności. Pozatem, jak sądzę, stwierdzenie autentyczności będzie się mogło przedewszystkiem skutecznie oprzeć na analizie grafologicznej. Pismo osoby młodej przechodzi w wieku młodzieńczym szereg charakterystycznych zmian i bez wielkiej trudności można będzie chyba stwierdzić, czy poszczególne rozdziały dziennika pochodzą np. z 11, 13, 18 roku życia i czy rzeczywiście notatki pod poszczególnemi datami zostały zapisane w następujących po sobie dniach, czy też równocześnie. Dlatego, jeżeli się sporządza odpis dziennika, ważną rzeczą jest zachować oryginał, względnie wyciąg z oryginału choćby kilkanaście małych próbek pisma pochodzących z różnych lat. W przyszłości, każdy drukiem opublikowany dziennik, powinien zawierać faksymile takich próbek, względnie powinna go poprzedzać analiza, stwierdzająca autentyczność dokumentu.

Drugie pytanie dotyczy wiarogodności źródła. Dokument historyczny przedstawia nam pewne zdarzenia historyczne i historyk musi zbadać, czy autor we właściwym świetle przedstawił dane fakty, czy też ujął je subjektywnie, z tych czy innych przyczyn referując je niedokładnie, przejaskrawiając, opuszczając niektóre momenty, zajmując stanowisko stronnicze, jednostronne i t. p.

---

*) Szczegóły patrz Ch. Bühler. Kritische Bemerkungen zu dem „Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens". Z 1 aug. Przych. 1926.

Autor dziennika młodzieńczego przedstawia nam nietyle zewnętrzne fakty i zdarzenia, ile wewnętrzne przeżycia i nurtujące w jego psychice osobiste zagadnienia. Wartość i wiarogodność jego opisów będzie w znacznej mierze zależna od jego umiejętności introspekcyjnego ujmowania zjawisk, od jego zdolności samoobserwacyjnej. Do tego potrzebna jest zarówno pewna dojrzałość psychiczna, jak też i pewien talent do autoanalizy. Dziecko w bardzo małej mierze potrafi zdawać sobie sprawę z własnych wewnętrznych przeżyć. U młodzieży natomiast, istnieje już pewna dostateczna dojrzałość pod tym względem, a pozatem występuje tu naturalna skłonność do zajmowania się sobą, zjawia się w tym wieku, w pewnej mierze u wszystkich, popęd do zdawania sobie sprawy z wewnętrznego własnego życia, własnego usposobienia, charakteru, powołania. Nie wszystkie dzienniki, z tego punktu widzenia, są dla badacza w równej mierze wartościowe. Dziennik osoby inteligentnej, umiejącej i lubiącej obserwować własne życie wewnętrzne, dostarcza nam w każdym razie więcej i może cenniejszego materjału.

W dziedzinie psychicznej niema jednak właściwie, tak jak w dziedzinie zdarzeń historycznych, ściśle objektywnych faktów, które należy tylko dokładnie i wszechstronnie ująć, zrozumieć i przedstawić. Jeżeli chodzi o zjawiska życia psychicznego, to z pewnem zastrzeżeniem istnieją one tylko o tyle, o ile zostały uświadomione, a nawet w pewnej mierze tylko o tyle, o ile zostały sformułowane. Istnieje też oczywiście cała dziedzina tak zwanego podświadomego i nieświadomego życia psychicznego. O niem jednak bezpośrednio nic wiedzieć nie możemy. Można, coprawda, z różnych przejawów psychiki i również z tekstu dziennika wnioskować o podświadomych dążeniach i nurtach, nadających świadomemu obliczu psychicznemu pewien wyraz i procesom świadomości pewien kierunek; ale bezpośrednio podświadome życie psychiczne nie jest dostrzegalne. Piszący dziennik posiada pełniejsze lub uboższe życie psychiczne, zależnie od stopnia, w jakim sobie swe własne wewnętrzne życie uprzytamnia, a nie w prostym stosunku do nieuświadomionych, niejasnych „głębinowych" procesów jakie w nim nurtują. Dziennik między innemi jest

właśnie jednym ze sposobów nie tylko przyglądania się sobie introspekcyjnego, lecz rozszerzania zakresu własnego wewnętrznego życia przez autorefleksję i nastawienie na wewnątrz. Introspekcja nie tylko uczy spostrzegać, co już jawnie istnieje w duszy, ale również przyczynia się do zaistnienia i rozwinięcia świadomych procesów i przeżyć wewnętrznych. Przez to, że w świetle refleksji nad sobą samym i introspekcji wgłąb własnej jaźni, zjawiska psychiczne stają się świadome i jasne, przez to one w pewnej mierze dopiero zaczynają należeć do świadomością objętego, własnego wewnętrznego życia. Stąd wynika pewna charakterystyczna właściwość dziennika jako źródła poznania psychiki: odsłania on nam fakty psychiczne nie w tej mierze, w jakiej potencjonalnie istnieją, lecz tylko o tyle, o ile zostały uświadomione, wypracowane i sformułowane.

Umiejętność formułowania przeżyć, trzeba zatem również wziąć pod uwagę, chcąc uniknąć błędnych wniosków. Takie formułowanie jest wynikiem autoobserwacji i szczególnie też autointerpretacji. Piszący dziennik nie opisuje objektywnie faktów i zdarzeń psychicznych, bo nie jest psychologiem, dążącym do sformułowania jaknajobjektywniejszego opisu, a jest naiwnym widzem własnej jaźni, kierującym się subjektywnym w stosunku do siebie, samolubnym, egocentrycznym sądem. Jednak ten moment nie jest taki znów ujemny, jakby się zdawać mogło. Materjał dziennika nie ma nam bowiem służyć tylko do poznania zjawisk psychicznych u młodzieży niezależnie od zabarwienia, jakie im nadają subjektywna ocena i interpretacja u tych jednostek, lecz interesuje nas bardzo właśnie to, w jaki sposób młodzież ocenia, pojmuje, interpretuje na swój sposób to, co przeżywa. Swoista młodzieńcza interpretacja jest charakterystycznym, ważnym i integralnym współczynnikiem tych fenomenów. Subjektywność interpretacji w tym wypadku jest równoznaczna ze szczerością. Młodzież nie tai w dzienniku własnego subjektywnego poglądu

W kilku wypadkach jednak ten moment może stać się źródłem błędnych wniosków. Kronikarz zdarzeń historycznych zmienia nieraz fakty lub koloryzuje je ze względów ubocznych: z obawy, chcąc się przypodobać komuś, za wynagrodzeniem

etc. Otóż dziennik młodzieży również wtedy jest źródłem fałszywem, gdy autor młodzieńczy świadomie pisze coś innego niż przeżywał, lub świadomie przesadza, koloryzuje, pozuje, zataja.

Możemy naogół odróżnić dwa rodzaje niezgodności między faktami, któremi tu są przeżycia psychiczne, a sposobem przedstawienia tych faktów: opisy, w których przeżycia nieświadomie zostały niejasne, niedostatecznie, przesadnie lub jednostronnie i subjektywnie opisane, i opisy, w których to nastąpiło umyślnie, względnie choćby z samowiedzą piszącego. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z przedstawieniem faktu, choć nie wiernem, to jednak charakterystycznem, bo charakterystycznym dla młodzieży jest jej subjektywny, idealizujący, sentymentalny etc. sposób widzenia, ujmowania i opisywania własnych przeżyć. Jest to więc zjawisko o tyle jednak cenne, że symptomatyczne dla psychiki młodzieńczej. W drugim wypadku zostaliśmy świadomie wprowadzeni w błąd i to jest już trudniejsza sprawa. W każdym razie badacz materjału, psycholog korzystający z dziennika, musi sobie wyrobić sąd o mimowolnem lub umyślnem barwieniu lub zmienianiu faktów w danem materjale i wyciągać wnioski i formułować konkluzje dopiero po przeprowadzeniu potrzebnej korekty.

Źródło jest tem cenniejsze, im jest zupełniejsze, kompletniejsze, im mniej faktów jest opuszczonych lub zatajonych. Trzeba sobie zdać sprawę z tego, że w dziennikach młodzieży pewne fakty są jednak zwykle bądź to opuszczone, bądź też przedstawione w sposób niezupełnie wierny. Mam na myśli szczególnie sprawy erotyczne, które, coprawda, zajmują dużo miejsca w każdym dzienniku z okresu dojrzewania, jednak z pominięciem opisu scen jaskrawych, właściwych fantazyj erotycznych i t. p. Młodzież liczy się z tem, że dziennik może się dostać w niepowołane ręce, a zresztą kieruje nią pozatem pewna wstydliwość nawet wobec samego siebie i pewien takt, wyznaczający granice opisu. Jednak dla badacza. dla psychologa, dzienniki bardzo szczere i nic nie tające są szczególnie ważnem źródłem. I taki typ dzienników również istnieje.

Chcąc badać i poznać psychikę młodzieży trzeba się opierać oczywiście nie na jednym dzienniku, lecz przestudjować jaknajwiększą ilość. To pozwoli w pewnej mierze uchronić się od jednostronności obrazu, jakie daje jeden tylko tekst. Wśród piszących dzienniki istnieją różne typy, jeżeli chodzi o umiejętność i sposób przedstawienia własnych przeżyć. Możemy wyróżnić typ bardziej subjektywnie i typ bardziej objektywnie przedstawiający, typ naiwnie i typ refleksyjnie patrzący i opisujący, typ dążący do zupełności i obszerności opisu i typ skąpy w słowa, lub dorywczo piszący, notujący tylko sporadycznie lub urywkowo pewne spostrzeżenia. Nagół nietrudno jest odróżnić typ przesadny, sentymentalny lub pozujący w opisach, od typu skrupulatnego, rzeczowego. Wyczuwamy czy autor chce być interesującym, czy też przeżycia jego wewnętrzne są dla niego rzeczywiście czemś ciekawem, ważnem. Badacz dziennika powinien ustalić typ sposobu obserwowania się, interpretowania i opisywania autora danego dziennika, zanim na materjale danym będzie opierał dalsze wnioski.

Ważnem zagadnieniem w obrębie oceny danego dziennika jako źródła jest wkońcu wpływ literatury na jego powstanie; na jego styl i formę. Zdaniem mojem, dzienniki (i to dla celów badawczych jest ich ważną stroną dodatnią) nie są literaturą, to znaczy, że nie są one napisane z intencją stworzenia pewnego dzieła, mającego pod względem treści i formy być zamkniętą całością estetyczną, dziełem samoistnem i autonomicznem, żyjącem własnem życiem, a na autora bezpośrednio nie wskazującem. Przeciwnie, mam wrażenie, że dzienniki młodzieży są podobne do rysunków spontanicznych dzieci: są bezpośrednim wyrazem i tylko wyrazem. Nie chodzi o to, co i jak zostaje ukształtowane, gdy autor dziennika pisze, lecz chodzi mu o wypowiedzenie się. Pisanie dziennika jest instynktowną potrzebą, jest spontanicznie powstającą rozmową ze sobą samem, jest pisaną introspekcją. Autor dziennika nie widzi dzieła przed sobą, gdy zaczyna pisać, lecz zasiada do spowiedzi i rozmyślań. Autor dziennika szuka i znajduje siebie nietyle w tem co napisał, lecz wtedy, gdy pisze.

To jest cecha ważna. Dzienniki byłyby znacznie mniej

wartościowem źródłem dla psychologji, gdyby były literaturą. Idealnym z tego punktu widzenia byłby dziennik pisany z wielką umiejętnością pisania i wyrażania się słowami, a jednak pisany przez człowieka w literaturze, szczególnie w powieściach jaknajmniej oczytanego.

6) Zajmiemy się teraz z kolei rozpatrzeniem sposobów i metod opracowania dziennika.

Materjał, z którym mamy do czynienia, jest źródłem pisanem. Słowa i wypowiedzenia w niem zawarte, wskazują na przeżycia i procesy duchowe, w tych słowach i wypowiedzeniach znajdujące swój wyraz. Pisany tekst dziennika jest wytworem psychiki, na mocy którego musi sobie czytelnik i badacz odtworzyć przeżycia i procesy psychiczne autora tekstu Ostatecznie tekst ten jednak tylko wskazuje na psychikę autora, która nie jest jednoznacznie i bezpośrednio zapomocą tekstu czytelnikowi czy badaczowi dana i dostępna, i musi on ją odtworzyć, wczuwając się w tekst i interpretując go. Właściwa i umiejętna interpretacja poszczególnych tekstów dzienników jest ważnym i koniecznym momentem analizy dziennika, jako źródła poznania psychiki, w niem się manifestującej.

Ta interpretacja powinna być językoznawcza i psychologiczna. Po pierwsze należy stwierdzić, jaki stan czy proces psychiczny, jakie przeżycia chciał piszący w danem miejscu opisać. Ten sam wyraz, w różnych miejscach tekstu, nie oznacza identycznie tego samego przeżycia duchowego. Gdy np. dany młodociany autor w różnych miejscach dziennika i latach swego życia opisuje przeżycie osamotnienia, samotności, to zwykle jednak przeżycie to za każdym razem jest inne i posiada specyficzne zabarwienie, nadające mu nieraz zgoła inny charakter niż poprzednio. Trzeba się trzymać nie tylko samego terminu, lecz także zwrócić uwagę na synonimy, na kontekst, na opisy poprzedzające i następujące, co dopiero odsłania nam właściwy charakter przeżycia w kontekstowem i genetycznem oświetleniu. W jednym z dzienników, który badałem, wyraz samotność ma np. w wieku około 13 lat autora znaczenie przeżycia oczekiwania w odosobnieniu, osamotnienia istoty, która psychicznie przestała być dzieckiem, nie jest jeszcze osobą doro-

słą, dojrzałą, a nie znalazła jeszcze wybranego przyjaciela i powiernika wśród równych sobie wiekiem i usposobieniem. Ta sama osoba młodociana dwa lata później często znów pisze o swem osamotnieniu, ale jest to teraz osamotnienie, wynikające z wielu rozczarowań co do miłości, wierności, możliwości znalezienia osobistego wielkiego szczęścia i spełnienia się ideałów. Autorka czuje się teraz osamotniona wobec braku oddźwięku dla jej idealistycznego, przyciskającego cały świat do piersi, nastawienia wobec rzeczywistości. W kilka miesięcy później następuje nowy przełom, odnalezienie tężyzny i samodzielności duchowej we własnym charakterze. Zaczyna teraz opisywać chwile samotności, jako przeżycia dodatnie, jako momenty, w których skupia się cała jej energja i napływa siła dzielnej postawy wobec życia.

Niejedno przeżycie jest wyrażone nie wyraźnym terminem i sformułowaniem w tekście, lecz przeciwnie, zostało ono bezwiednie ukryte w tekście, chociaż jednak w tymże tekście autor mimowoli się zdradza. Trzeba umieć znaleźć i odcyfrować również takie przejawy psychiczne w źródle. Sam styl zdradza czasami stłumienia, zahamowania, „zająknięcia się" u piszącego. Zachowanie pewnych pozorów właśnie zdradza, że istniały przyczyny, aby pozory zachować. Pod względem tego kierunku interpretacji za wzór służyć może analiza pewnego życiorysu, wykonana przez Adlera (podtytuł.: Die Kunst eine Lebensbeschreibung zu lesen, 1).

W autobiografji tej „zwierza się" jakaś dziewczyna o charakterze nerwowym, psychopatycznym. Adler z wielką wnikliwością wykazuje krok za krokiem, że autorka w poszczególnych miejscach tekstu interpretuje swe przeżycia, swe poglądy i swe zachowanie się raczej przeciwnie, niż je interpretować należy, uniewinniając się w ten sposób przed sobą samą, motywując w stosunku do siebie samej psychiczną i faktyczną ucieczkę od obowiązków rzeczywistości. Opracowanie tego źródła przez Adlera pozatem jest jednak i jednostronne i niedostateczne. Jednostronne, bo interpretuje on zawsze i wszędzie tekst według swej teorji, zamiast budować teorję na objektywnem wnikaniu w tekst, na rozważaniu wszelkich możliwych i faktycznie najprawdopodobniejszych form interpretacji. Nie-

dostateczne, bo Adler poza interpretacją nie posługuje się żadną inną metodą badania. Interpretacja tekstu jest rzeczą konieczną, ale musi ona być bardzo sumienna i ostrożna, nie może być arbitralna ani dowolna; raczej nie powinna się jednostronnie wzorować na psychoanalizie, która to wszędzie znajduje symbole i odczytuje je według własnego, dowolnie skonstruowanego słownika.

Interpretacja badacza jest jednak potrzebna i konieczna. Nie można poprzestać na tej interpretacji, którą w dzienniku danym daje nam autor. Młodzież bowiem, jak słusznie stwierdza Spranger (7), nie pojmuje samej siebie, nie rozumiejąc jeszcze celu i istoty przeżyć i przełomów psychicznych, jakie w niej w czasie dojrzewania zachodzą. Na dobre rozumieć ją, czyli trafnie interpretować, może tylko człowiek, który ją nie tylko do głębi może i umie odczuwać, lecz ponadto jeszcze zna sens, znaczenie i funkcję młodocianych przeżyć psychicznych z naukowego i pedagogicznego doświadczenia.

7) Do analizy dziennika należy zatem interpretacja znaczenia poszczególnych wyrazów, zdań, ustępów, rozdziałów oraz faktów, zdarzeń, poglądów młodzieży, motywów podanych w tekście etc. Interpretacja taka oprzeć się będzie musiała często na badaniu języka tekstu jako takiego. Zwykle jednak badania językowe tekstu przez to będą miały dla nas znaczenie, że rodzaj językowego sformułowania tekstu pozwoli nam dotrzeć do zdradzających się w takiem lub owem sposobie pisania odrębnych zjawisk psychicznych. Za wstęp do dalszych badań tego rodzaju można uważać pracę Graucopa (8), który analizuje język młodzieży 11-letniej w przeciwieństwie do 14 — 16-letniej. Graucop przeprowadził badania coprawda na wypracowaniach, a nie na dziennikach, ale właśnie badanie języka tego samego dziennika wtedy, gdy autor ma lat 10 — 12, w przeciwieństwie do jego sposobu pisania wtedy, gdy już dojrzewa, mając lat 14 — 16, może wykazać różnice psychiczne, zachodzące między pierwszym a drugim okresem rozwoju. Graucop wskazuje na cały szereg momentów stylu, jak np. używanie superlatywów, metafor, wykrzykników, elipt, zdań złożonych etc., które różnią nie tylko

styl młodzieży od stylu dziecka, lecz wskazują na emocjonalne i umysłowe zmiany, które nastąpiły u pierwszej. Bardziej zasadniczą i gruntowną jest praca panny Fuchs (2), która, analizując język dzienników według pewnej teorji językowej K. Bühlera, dochodzi do ciekawych rezultatów psychologicznych, wyrażonych w bardzo charakterystycznych wynikach cyfrowych. Nie mogę tu bliżej zająć się tą pracą, ani też podobnem zagadnieniem zajmującą się pracą Busemanna. W każdym razie początki metody językowo-psychologicznego badania dzienników są wypracowane.

8) Przy opracowaniu materjału dzienników musimy, jak zawsze w nauce, dążyć do liczbowego przedstawienia obrazu zjawisk. Nie czyniąc tego, pracowalibyśmy zbyt literacko lub nawet dyletancko. Analiza dziennika może i powinna pójść również w kierunku statystycznym. Możemy odróżnić przeprowadzenie statystyki w obrębie jednego dziennika i statystyki obejmującej wiele dzienników. Statystykę pierwszą nazwiemy wewnątrzpamiętnikową, w przeciwieństwie do drugiej międzypamiętnikowej. Statystykę musimy oprzeć na analizie językowej i psychologiczno-językowej, oraz na interpretacji psychologicznej, co powinno wyprzedzić i przygotować pracę statystyczną. W rezultacie statystyka będzie się opierała na materjale językowym, na obliczaniu częstości pewnych wyrazów, zdań, okresów, opisów w poszczególnych fazach rozwoju i we większej ilości dzienników. Jednak właśnie nie można poprostu wyrywać wyrazów czy zdań z kontekstu, nie można brać ich w ich surowem znaczeniu, lecz można je statystycznie użyć i obliczać dopiero wtedy, gdy się już ustaliło ich psychologiczne znaczenie, ich właściwy i symptomatyczny wyraz.

Statystyka wewnątrzpamiętnikowa może nam dać charakterystyczny cyfrowy obraz rozwoju psychicznego danej jednostki w okresie dojrzewania. Możemy np. stwierdzić, jak często, w jakich wyrazach, w jakim nastroju, dana osoba młodociana pisze w swym dzienniku o swem osamotnieniu, w jakim wieku to zjawisko wewnętrzne się u niej pojawia, jakie ma natężenie, jak długo trwa, jak się zmienia i modyfikuje pod wpływem wieku i zdarzeń osobistych. Możemy na

podstawie tekstu stworzyć cyfrowe obliczenie częstości wspominania określonych dążeń, marzeń, ideałów, występujących u danego osobnika zależnie od jego rozwoju i przeżyć. Poznajemy również cyfrowo ilość różnych objektów, ku którym się kieruje jego uczucie, jego miłość, jego przyjaźń, flirt, durzenie się. Możemy opisać, opierając się na cyfrowych danych, jak często dany autor dziennika opisuje w różnych rozdziałach działanie krajobrazu i przyrody na jego psychikę, obliczyć np. w obrazach opisowych natury z różnego wieku pochodzących, wyrazy i zdania charakterystycznie personifikujące naturę, sentymentalne, panteistyczne, religijne opisy natury i t. p. Te cyfrowe wyniki przygotowują i dopełniają analizę treści i tworzą ważne uzupełnienie tej ostatniej. Tą drogą również znajdujemy, względnie potwierdzamy, znany już podział rozwoju psychiki młodzieńczej na okresy. W końcu analiza poszczególnego dziennika (nietylko statystyczna) służy do określenia typu i charakteru danej jednostki i daje ciekawy wgląd w jej indywidualną historję stawania się i tworzenia osobowości. Jest to zatem ważne i dotąd zupełnie niewykorzystane źródło badań charakterologicznych (12).

Analiza statystyczna międzypamiętnikowa musi się oprzeć na odpowiednio wielkim materjale. Jest rzeczą niełatwą zdobyć dostateczną ilość pamiętników, ale jest to konieczne*), jeżeli się chce przeprowadzić obliczenia statystyczne, mające jakąkolwiek wartość. Statystyka tego rodzaju ma i może prowadzić do pewnych uogólnień, do stwierdzenia, że zjawiska psychiczne, opisywane w dzienniku, znajdują się również w przeważającej ilości dzienników innej młodzieży, to znaczy, że są one czemś częstem w okresie dojrzewania. Jeżeli np. liczbowo potrafimy udowodnić, że poczucie osamotnienia jest przeżyciem, stwierdzanem i opisywanem przez 90% autorów dzienników, to daje nam to pewne prawo uznawania tego prze-

---

*) Autor niniejszej rozprawy zwraca się do Czytelników z prośbą o przysłanie mu do opracowania dzienników, które posiadają, lub które są im dostępne. W dziennikach zmieniamy wszystkie nazwy osób i miejscowości i zachowujemy najdalej idącą dyskrecję co do autora. Po sporządzeniu odpisu maszynowego zwracamy oryginał. Adres: Prof. Dr. Szuman, Kraków, Uniwersytet.

życia jako częstego dla okresu dojrzewania, względnie dla pewnych jego faz. Jeżeli ponadto będziemy znów cyfrowo mogli stwierdzić, że opisy tego zjawiska nie trafiają się, albo tylko rzadko się zdarzają w rozdziałach dzienników, obejmujących jeszcze okres poprzedzający dojrzewanie, 10—12 rok życia, lub okresy po właściwym przełomie, np. okres od 17—20 lat, to będziemy mieli prawo widzieć w uczuciu osamotnienie przeżycia typowe dla okresu dojrzewania. Tak samo należy dążyć do tego, aby np. zjawisko durzenia się (Schwärmerei) u młodzieży opisać i zobrazować nie tylko na (jednym lub kilku) poszczególnych wypadkach, lecz żeby w większej ilości dzienników je zbadać i otrzymać cyfry statystyczne, dotyczące częstości, trwania, wieku, w którem zjawisko się zjawia i t. p. Te same zagadnienia można oczywiście badać również innemi sposobami, np. zapomocą ankiet. Lecz ankieta jest sprowokowanem wyznaniem, odpowiedzi są mniej szczere niż spontaniczne wyznanie dziennika; pytani zeznają z pamięci, co wprowadza nową możliwość błędów, podczas gdy dzienniki zawierają materjał jednak bezpośredniejszy.

Statystyczne opracowanie dzienników uważam za metodę niezbędną i bardzo przydatną. Metoda ta nie daje jednak wyników zupełnie pewnych. Obraz cyfrowy nie jest pewny dlatego, że jest wyrażony w cyfrach. Dzienniki poszczególne mogą poprostu nie zawierać opisu danego rodzaju zjawisk, nie dlatego, że dana osoba ich wogóle nie przeżywała, lecz z tych czy innych przypadkowych lub osobistych powodów. Metoda statystyczna przy badaniu dzienników nie prowadzi więc do osiągnięcia jakiegoś bezwzględnie pewnego wyniku, a jest raczej tylko podejściem do tego samego zagadnienia z innej strony. Do każdego zagadnienia trzeba podchodzić od różnych stron, nie ograniczyć się do jednej metody, lecz posługiwać się wszystkiemi sposobami metodycznemi, jakie wogóle mamy do dyspozycji. Jest to konieczne właśnie dlatego, że każda metoda jest jednostronna, daje wyniki niekompletne i nawet niektóre strony zagadnienia przedstawia w świetle błędnem przez to, że jednostronnem i niezupełnem.

9) Po przeprowadzeniu wymienionych powyżej i również szeregu nie opisanych bliżej czynności przygotowawczych mo-

żna przystąpić do właściwego opracowania wyników badań. Opracowanie takie będzie różne, zależnie od celu badania, jaki badający sobie wytknął. Można badać jeden dziennik młodzieży lub wiele dzienników dla opracowania i wyjaśnienia jednego tylko zagadnienia. Można np. badać tylko zagadnienie przyjaźni u młodzieży, lub badać tylko swoiste cechy idealizmu młodzieży, lub badać sposób przeżywania przyrody i krajobrazu, albo np. badać tylko reagowanie młodzieży na pory roku, szczególnie na wiosnę, opracowując źródła dzienników. Można naodwrót opracować tylko jeden dziennik bardzo wszechstronnie, aby ująć, zrozumieć, zbadać i odtworzyć pewną konkretną osobowość młodzieńczą, zrekonstruować charakterystyczny całokształt jej psychicznego życia. Można materjał dzienników doskonale zużyć do badań nad genezą i tworzeniem się charakterów, opisać historję psychicznego stawania się danej osobowości (11 i 12), zagadnienie na takiem materjale, o ile mi wiadomo, dotąd najzupełniej nie opracowane. Porównania osobowości, manifestujących się w wielu dziennikach, doprowadzi do zbadania typologji młodzieży. Zagadnienie to bardzo ciekawe i też dotąd mało znane (18 i 19). Praca szczegółowa nad większą ilością dzienników wkońcu doprowadzić może do zbudowania nauki psychologji okresu dojrzewania, psychologji młodzieży, opartej na właściwych źródłach i dobrze ugruntowanej. Dzienniki, oczywiście, nie są jedynem źródłem i opracowanie ich nie jest jedyną metodą, ale, jak starałem się wykazać, źródło to jest pierwszorzędne i lepsze od innych i metoda ta może dać szczególnie bogate wyniki.

10) Naszkicujemy poniżej krótko plan badania i opracowania dzienników młodzieży, opierając się na naszych dotychczasowych doświadczeniach. Plan ten jest szkicem, a nie systematycznym obrazem właściwego, wyczerpującego postępowania metodycznego.

Po stwierdzeniu autentyczności źródła, należy zbadać i określić typ wiarogodności autora, to znaczy stwierdzić, czy dziennik jest szczery, kompletny, czy autor posiada wnikliwość introspekcyjną, czy potrafi dobrze analizować i opisywać własne przeżycia. Do tej jak

i do następnych analiz potrzebna jest *wielokrotna lektura* materjału, dobre pamięciowe i intuicyjne wniknięcie w materjał. Pozatem trzeba wykonać potrzebne *analizy językowe* całego tekstu względnie poszczególnych jego części i urywków.

Trzeba dalej sporządzić *indeks* wyrazów. Jest to czynność bardzo ważna. Naturalnie indeks wyrazów ma zawierać tylko wyrazy, odnoszące się do przeżyć, poglądów i zjawisk, charakterystycznych i ważnych dla młodzieńczej psychiki. Sporządzenie indeksu wyrazów jest już przeprowadzeniem zasadniczej selekcji materjału. Będzie on np. zawierał wyrazy, jak: nastrój, ideał, miłość, postęp, bunt, przywiązanie, przyjaźń, uwielbienie, rozczarowanie, niezadowolenie, nieufność, osamotnienie, a zbędnemi są tu naogół inne wyrazy, znajdujące się w dzienniku, a określające tylko fakty zewnętrzne, nie mające nic wspólnego z przeżyciami głębszemi i dla młodzieńczej psychiki charakterystycznemi.

Z pomocą indeksu łatwo przeprowadzić *wstępną klasyfikację* zjawisk, które się chce badać. Przy sporządzaniu indeksu należy zwrócić szczególną uwagę na *synonimy*. Daje to możliwość szybkiego zorjentowania się w odcieniach i modyfikacjach przeżyć w poszczególnych momentach i okresach rozwoju. Z indeksu wybierzemy zatem narazie wyrazy, dotyczące zagadnień, jakie szczegółowo zamierzamy zbadać i za ich wskazaniem wracamy do tekstu, wgłębiamy się w ewolucję danego zjawiska poprzez całą ciągłość tekstu, badamy jego znaczenie dla psychiki danej wogóle etc. Pozatem *interpretujemy* interpelację przeżyć i motywów działania przez młodzież samą, staramy się wniknąć w jej życie psychiczne jeszcze inaczej niż ona sama.

Po przeprowadzeniu szeregu takich badań szczegółowych i dokładnem już zapoznaniem się z tekstem przy sposobności lektury kilkakrotnej i sporządzenia indeksu możemy przystąpić do *podziału całości tekstu* na okresy. Psychologja wieku młodzieńczego wytworzyła już naukę o zasadniczych okresach, w jakich przebiega ten rozwój. Można więc np. odszukać te fazy rozwoju w studjowanym tekście. Jednak naogół nie trzeba przystępować do badania materjału z goto-

wemi własnemi czy obcemi teorjami, nie należy znajdywać za wszelką cenę tego, czego się szuka, lecz znajdywać to, co jest dane w materjale. Jeżeli chodzi o podział na okresy, to nie trzymać się poprostu lat, wieku, lecz odtworzyć, podziałem rzeczywiście w danym rozwoju formujące się całości, dzielić na podstawie przełomowych zdarzeń, istotnie ważnych przeżyć, przemieniających osobowość całą na dłuższy okres czasu i wydobywających ją z dotychczasowego światopoglądu i sposobu życia.

Przeprowadziwszy już pewną klasyfikację szczegółową i ogólną, można teraz wrócić do b a d a ń s t a t y s t y c z n y c h, aby stąd uzyskać pewne potwierdzenie zrobionego podziału i naszkicowanej linji ewolucji. Statystyka, jak już zastrzegliśmy się powyżej, nie może być poprostu statystyką wyrazów, lecz musi ona liczyć się ze znaczeniem kontekstowem, synonimowem, symbolicznem, psychologicznem wyrazów, okresów i opisów.

Nie można poprzestać na opisie rozwoju poszczególnych zjawisk i całości psychicznej, ani też na wyodrębnieniu i opisaniu charakterystycznych cech młodzieńczej psychiki. Ważnem zagadnieniem analizy i opisu jest poznanie i wytłumaczenie rozwoju n a t l e w e w n ę t r z n y c h k o n f l i k t ó w, więc poznaniu i opisaniu walki, jakie staczają w psychice autora dziennika różne jego dążenia, poglądy ,ideały i pragnienia. Formowanie się poglądów, zasad, przekonań, po walce ze sobą samym daje zwykle więcej wglądu w daną psychikę ,niż poznanie spokojnego rozwoju zjawisk psychicznych.

Szczególnie ważnem jest wkońcu zdanie sobie sprawy z kardynalnych, n a j w a ż n i e j s z y c h d ą ż e ń życiowych danej osobowości, z tego, co Adler nazywa „Der Lebensplan". Całe życie psychiczne danej jednostki grupuje się bowiem dokoła tego, co dla niej właściwie jest najistotniejsze, najgłębsze, najbardziej osobiste.

To byłyby najważniejsze punkty i momenty opracowania dziennika. Oczywiście, że nie trzeba na nich poprzestać. Metoda wynika w znacznej mierze ze swoistego charakteru i ze szczególnej treści danego dziennika. Podobny plan opracowania należy wykonać w stosunku nie do jednego, lecz do wie-

lu dzienników. Ich porównanie, wyniki tych poszczególnych prac, zebrane, doprowadzone do syntezy, mogą dopiero stworzyć właściwe podstawy pod naukę o psychologji młodzieży. Jest rzeczą jasną, że mamy tu przed sobą prawdziwy ogrom pracy, której nie może podołać ani jedna osoba, ani nawet jedna generacja. Niniejsza rozprawa ma się też przyczynić do zjednania wielu współpracowników do tego zadania, do zebrania i opracowania polskich tekstów. Zamierzamy w niedługim czasie opublikować dwa źródła opracowane.

11) Pamiętniki młodzieży mają ważne znaczenie nie tylko jako źródła naukowe. Ponieważ tak bardzo trudno jest wniknąć również rodzicom i pedagogom w intymne, osobiste życie młodzieży w tym okresie, więc pamiętniki mogą spełnić i pod tym względem bardzo ważne zadanie. Są one z tego punktu widzenia bezwzględnie cenniejsze od powieściowych utworów na ten temat, które niewątpliwie często także dają wnikliwy, trafny i dla czytelników, rodziców czy wychowawców pedagogicznie cenny i wartościowy obraz (20). Jednak są to fikcje, mówiące o rzeczywistości, ale nie będące rzeczywistością. Dzienniki natomiast są wyrazem całego bogactwa formującej się, ku idealnej przyszłości dążącej, pełnego szczęścia szukającej młodzieńczej duszy człowieka wogóle. Są one też dokumentem rozczarowań, zmagań się, walk o dobro i ideał, ciężkich konfliktów i zasadniczych przełomów, z których wychodzi dojrzały psychicznie człowiek jako zwycięzca lub zwyciężony. Są wkońcu świadectwem tych ciemnych, głęboko w człowieku nurtujących sił instynktów i popędów żywiołowych, z któremi młodzież zwykle zmaga się w samotności, bez naszej pomocy, a zwykle nawet bez naszej wiedzy i bez zrozumienia dla ciężkiego okresu, który przechodzi. Jedynie dzienniki mogą otworzyć oczy „zrównoważonemu" już, dojrzałemu, ale też już skostniałemu, „filisterskiemu" starszemu pokoleniu na to, co się dzieje w duszy młodzieży i działo również w nas. Tylko że zwykle dorośli zapomnieli już o trudnościach, które były, i rozumują o drugich, młodych, tak, jakby nie było trudności, ponieważ sami t y c h trudności już nie mają.

Jest może podobnie jak w bajce o żabach: z zaciekawieniem, nawet z radością patrzymy na młodzież, z życzliwym

uśmiechem oceniamy jej światoburcze plany, jej żywiołowy wewnętrzy ból, jej skrajny idealizm; lekko bierzemy naiwność, z którą się „na śmierć" zakochuje, durzy, z którą boleje nad marnością istnienia. Stwierdzamy, że „to minie". Lecz jej „chodzi wówczas o życie", o „być lub niebyć". Przyznam się otwarcie, że moje zainteresowanie dla dzienników młodzieży nie jest li tylko czysto naukowe. Nauczyłem się z tej lektury życiowo i pedagogicznie znacznie więcej niż przypuszczałem. Wyobrażam sobie, że z czasem lektura dziennika młodzieńczego stanie się ważnem ogniwem metody wykształcenia każdego nauczyciela, jednym ze sposobów rzeczywistego zbliżenia się i poznania tej samorodnie cel, sens i własny okręg życia tworzącej psychiki, którą on chciałby wychowywać, nie wiedząc ku czemu ona sama idzie.

LITERATURA.

1. Adler Alfred: Die Technik der Individualpsychologie Monachjum 1928.
2. Fuchs H.: Die Sprache des Jugendlichen in Tagebuch Z. f. aug. Ps. 1927.
3. Bühler Charlotte: Zwei Mädchentagebücher, Jena 1927.
4. Bühler Charlotte: Zwei Knabentagebücher, Jena 1925.
5. Bühler Charlotte: Das Seelenleben des Jugendlichen Jena 1929.
6. Tumlirz: Die Reifejahre I — II. Lipsk.
7. Spranger: Psychologie des Jugendalters, Lipsk 1929.
8. Graucop: Ueber formale Eigenschaften des Denkens u. der Sprache in der Reifezeit. Z. f. P. Ps. 1929 Nr. 9.
9. Stern W.: Zur Psychologie der reifenden Jugend. Kritische u. methodische Betrachtungen. Z. f. P. Ps. 1927 Nr. 1.
10. Stern W.: Reifende Jugend. Leipzig 1926.
11. Szuman Stefan: Wstęp do „Wojciechowski Jakób: Życiorys własny robotnika". Wyd. Instyt. Socjolog. Poznań 1930.
12. Szuman Stefan: O przeciętnym normalnym rozwoju psychicznym w przeciwieństwie do „historycznego" charakteru rozwoju osobowości. Polsk. Archiw. Psycholog. 1930 Nr. 1.
13. Kupky: Tagebücher von Jugendlichen als Quellen zur Psychologie der Reifezeit Päd.-ps. Arbeiten XIII. 1924.
14. Hoffman Walter: Die Reifezeit. Lipsk, Meyer, 1926.
15. Handelsman M.: Historyka. Warszawa 1928, wyd. II.

16. Langlois - Seignobos: Wstęp do badań historycznych. Przełożyła z francuskiego Górkowa. Lwów, 1912.
17. Busemann: Die Sprache der Jugend als Ausdruck der Entwicklungsrhythmik 1925.
18. Croner: Die Psyche der weiblichen Jugend. Paedg. Magaz.
19. Sesemann H. Der Karl — (Mutter) — der Schalk — (Hetären) — Typus Weimar 1928.
20. Krzywicka I.: Pierwsza krew. Warszawa 1930.

J. LEWICKI.

WŁOSKA REFORMA WYCHOWAWCZA.

IV. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI.

Reformy szkół elementarnych nie mogłyby dać wystarczających wyników bez przeprowadzenia również zmian w szkołach kształcących nauczycieli i bez dokonania zarazem niezbędnych zmian w ustawodawstwie, dotyczącem nauczycieli. We włoskiem szkolnictwie, podobnie jak i we wszystkich krajach, dotkniętych wojną, stanowiska nauczycieli szkół elementarnych zajęło wiele osób bez koniecznych kwalifikacyj, szczególnie wielu młodych nauczycieli, którzy z powodu wojny musieli zaprzestać swych studjów. Jakość pracowników szkolnych przyczynia się poważnie do kryzysu w szkole, na co zwrócili uwagę eksperci współpracownicy Gentile'go.

Celem zmuszenia niedyplomowanych nauczycieli do powrotu do zaniedbanych książek, jak również celem sprawdzenia przygotowania do zawodowej pracy nauczycielskiej ustanowiono egzaminy[50]), do których zgłosiło się 23.819 nauczycieli początkowych. Z tej liczby tylko 20.271 wzięło udział w egzaminie piśmiennym, lecz do egzaminu ustnego dopuszczono jedynie 7.451, więc odpadło dwie trzecie. W egzaminie piśmiennym wielu z nich wykazało niedojrzałość myślenia, niedostateczne przygotowanie i poważny brak znajomości prostych faktów, nie znali przemysłu i produktów okolic, w których stale przebywali, nie znali nazwisk prowincyj, powiatów, ważniejszych dróg, dawali tak błędne określenia, że budziłyby one

[50]) Zob. Dekret ministerjalny z 12 kwietnia 1923 r.

zdziwienie, gdyby je wyrażali uczniowie niższych klas elementarnych. Egzamin ustny zdała zaledwie jedna czwarta ogólnej liczby kandydatów[51]. Zjawisko to powojenne wykazały niemal wszystkie kraje.

I n s t y t u t   n a u c z y c i e l s k i. Dawniejsze szkoły normalne, trzyletnie, przepełnione młodzieżą obojga płci, nie zamierzającą iść do zawodu nauczycielskiego, do których przyjmowano ze szkół uzupełniających lub technicznych, przekształciła reforma Gentile'go w szkoły siedmioletnie, ściśle zmierzające do przygotowywania nauczycieli szkół elementarnych, zwane instytutami nauczycielskiemi. Do nich można wstąpić, ukończywszy szkołę elementarną po złożeniu egzaminu wstępnego. Instytuty nauczycielskie dzielą się na niższe i wyższe. Ustawa określa miejscowości, w których mogą się mieścić owe instytuty i ich liczbę ogólną, którą z ilości 157 zmniejszono do 91 instytutów państwowych, nie licząc 139 instytutów prywatnych.

Program ich jest następujący:

		Kurs niższy				Kurs wyższy		
	klasy:	1	2	3	4	I	II	III
język włoski godzin	tygodniowo	8	4	4	4	—	—	—
„ włoski i literatura	„					4	5	4
„ łaciński	„	—	6	6	6	—	—	—
„ „ i literatura	„	—	—	—	—	5	4	4
historja	„	—	—	—	—	3	4	4
historja i geografja	„	4	2	2	2	—	—	—
matematyka	„	3	2	2	3	—	—	—
matematyka i fizyka	„	—	—	—	—	3	4	4
ęzyk obcy	„	—	4	4	4	—	—	—
ilozofja i pedagogika	„	—			—	4	5	6
przyroda, geografja, higjena	„	—	—	—	—	3	2	3
rysunki	„	3	2	2	2	2	1	1
śpiew i muzyka	„	2	2	2	2	2	1	1
instrument muzyczny do wyboru	„	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
	Razem	20	22	22	23	26	26	27

Widzimy z powyższego programu, że w typie tej szkoły położono szczególny nacisk na naukę języków włoskiego i łacińskiego, ich literaturę oraz na wyższym kursie na filozofję i pedagogikę. Ustawy zaś wymagają, by każdy instytut nau-

[51]) Zob. sprawozdanie ogłoszone w Bolletino Ufficiale Minist. d. Istr. Pubblica.

czycielski posiadał szkołę elementarną i przedszkole dla praktyki uczniów instytutu.

Podobnie jak do przyjęcia na niższy kurs instytutu nauczycielskiego istnieje egzamin wstępny również i do I klasy kursu wyższego, który opiera się na przedmiotach kursu niższego. W przedmiotach literackich egzamin ten polega na sprawozdaniach z przeczytanych książek oraz na wykazaniu przez ucznia umiejętności wyjaśnienia ducha przeczytanych dzieł. Nadto istnieje końcowy egzamin na dyplom kwalifikacyjny z przedmiotów wyższego kursu. Z literatury włoskiej ogranicza się wymagania do głównych autorów. Szczególną uwagę zwraca się przy egzaminach na zdolność wyrażania się przez ucznia jasno i ściśle w przedstawieniu materji przedmiotu i wyjaśniania związku między różnemi fazami.

Popularny dawniej dyplom szkoły normalnej zaczął w myśl reformatorów tracić urok, o czem świadczy zmiana wzrastającej poprzednio frekwencji szkół normalnych. Z 9.473 uczni w 1901/2 r. szk. do 36.562 uczni w tem tylko 2.866 mężczyzn w 1920/21 r. szk., gdy w r. szk. 1924/25 w instytutach nauczycielskich wynosiła liczba uczniów 30.329, w tem 2.046 mężczyzn. Z owej liczby otrzymało dyplom nauczycielski 4500 osób, co przewyższa potrzeby kraju. Małe jednak pensje nie pociągają rzesz kandydatów *).

Reforma zajęła się również szeregiem innych zagadnień związanych ze stanowiskiem prawnym nauczyciela. Nowi nauczyciele otrzymują nominacje pomocników na trzyletni okres próbny, poczem dopiero mogą osiągnąć miejsca stałe[52]). Nauczyciele dzielą się na trzy grupy, stosownie do tego, czy uczą chłopców, czy dziewczęta, czy w klasach mieszanych. Przejście z jednej grupy do drugiej odbywa się na podstawie egzaminów, jedynie przejście z klas mieszanych do żeńskich lub męskich może się odbyć bez egzaminu. Posuwanie nauczycieli

---

*) Por. Annuasio Statistico Italiano (1923 — 1925). — Karstädt Otto: Der Neubau der ital. Schule, odbitka z „Päd. Zentralblatt" 1924.—Reisinger: Die Reform des ital. Unterrichtswesens, w „Deutsche Schule im Ausland" 1924.

[52]) por. dekret królewski z 7 października 1923 r. nr. 2132.

szkół elementarnych na wyższe stanowiska odbywa się według zasady starszeństwa, gdy praca jest zadawalająca. Dyrektor wychowawczy ma obowiązek składać roczne sprawozdanie z pracy każdego nauczyciela, zostającego pod jego kierownictwem. W tem sprawozdaniu musi podać wyczerpujące informacje o zdolnościach, zasługach, warunkach rodzinnych, wychowaniu i religijności każdego nauczyciela, jak i wszelkie dane o szkole. Nowa tabela wynagrodzeń w dekrecie królewskim[53]) powiększa znacznie pensje nauczycieli tak państwowych, jak samorządowych. Gdy dawniej wahało się ono od 3.100 do 5.600 lirów rocznie, to obecnie waha się ono w rozpiętości od 5.600 do 9.500 lirów rocznie. Po odbyciu ośmioletniej służby w każdym następnym podobnym okresie pensja wzrasta o 500 lirów.

Normalna ilość uczni w klasie waha się od 26 do 61 u dwu trzecich nauczycieli, gdy reszta ma albo przepełnione klasy powyżej 61 do 81 uczni, lub mniejszą od normalnej, czyli mniej niż 25 uczniów, a nieraz mniej niż 10 uczniów u przeszło 1000 nauczycieli. Ta nierównomierność wpływa na brak nauczycieli do prowadzenia zadawalającej nauki, a właściwie brak funduszów, by zająć większą ilość nauczycieli, gdyż kandydatów nie brak.

Cały budżet włoskiego Ministerstwa Oświaty wynosił w 1924 r. 911,479,091 lirów dla zwyczajnych i nadzwyczajnych wydatków, z tej sumy szło na wychowanie elementarne 186 miljonów lirów, gdy w 1928/9 r. budżet wzrósł do 1,299,602,220 lirów[54]).

Celem Gentile'go było obudzenie zainteresowania nauczycieli, by w miastach włoskich w każdej dziedzinie budzić nowy ruch. Gentile ostrzega nauczyciela szkoły elementarnej przed dogmatycznością nauczania, mówiąc, że dotychczas „nauczyciela prowadzi się, by patrzał na nauczanie, jako na coś zupełnie skończonego, zaokrąglonego, zamkniętego w określonych formułach, regułach i prawach, wszystko o czem się

[53]) por. dekret królewski z 31 grudnia 1923 r. nr. 2996.

[54]) zob. Almanaco schol. nat. ital. 1929 r. str. 70—72 i Bol. Uff. d. Min. d. Istr. Pubbl., Roma 1923, tom II, nr. 43, str. 3635.

ich zapewnia raz na zawsze, czyni ich niezdolnymi do przyjęcia jakiejś zmiany". Wskutek tego nauczyciel skłaniał się do patrzenia na swoją naukę nie jako na rozwijający się organizm, lecz jako na coś skończonego, ostatecznie wyrzeźbionego. Mógł on uważać pewien rodzaj wiedzy za kamień węgielny całego budynku szkolnego. Dlatego nauczyciele powinni stale czuwać, gdyż grozi im niebezpieczeństwo wpadnięcia w rutynę,. powinni unikać powtarzania starej lekcji w tej samej izbie szkolnej, w tych samych warunkach i formach.

Nauczyciel tak długo jest wychowawcą ucznia, jak długo czuje, że każda minuta ich pracy życia jest nową minutą i że wychowanie jest zagadnieniem, które stale podnieca ich bystrość do ciągle nowych rozważań i rozwiązań.

Sprawozdania wizytatorów dostatecznie wykazują ogromną ilość pracy do wykonania. Dlatego organizują kursy stałe lub w ograniczonym okresie czasu. Ażeby zaś wykazać rozmaitość tych kursów, wystarczy przytoczyć pracę w Medjolanie, gdzie w lutym 1924 r. urządzono trzy dodatkowe kursy klasyczne: jeden w łacinie i filozofji, drugi w języku włoskim, pedagogji, matematyce, łacinie, grece i historji, a trzeci w języku łacińskim, pozatem dwa kursy w hygjenie i kulturze dziecka, kurs muzyki, kurs umiejętności opowiadania, kurs metod nowych szkół. Nadto różne organizacje urządzały kursy uzupełniające muzyki.

Według opinji Gentile'go nauczyciele szkół elementarnych powinni uczestniczyć w pracy i studjach uniwersytetów. Ciągle pogłębiać swoją wiedzę, nigdy nie kostnieć.

Hessen[55]) uważa włoską reformę szkół elementarnych za najbardziej udaną i uznaną część faszystowskiej rewolucji szkolnej.

V. ORGANIZACJA WYCHOWANIA ŚREDNIEGO.

Po ukończeniu 10 lat życia dopuszcza się młodzież do egzaminów wstępnych, których zadaniem jest określić do jakiego typu szkoły średniej uczeń nadaje się najlepiej. Kto nie

---

[55]) zob. Handbuch d. Pädagogik, wyd. Nohl i Pallat, Langensalza, Beltz, 1928, tom IV, str. 503.

zda tego egzaminu może się wpisać tylko do szkoły uzupełniającej. Wynikiem tego systemu jest ograniczenie liczby uczni w szkołach rządowych.

Najwyższą liczbę uczni w każdym zakładzie ustaliło prawo. Tych, którzy zdali najlepiej egzamin wstępny przyjmuje się do zakładów państwowych, resztę skierowuje się do szkół prywatnych. Średniego i wyższego wykształcenia dostarcza państwo tylko tym, którzy na to zasługują. Za egzamin i naukę uczniowie płacą, dosyć wysokie w porównaniu z naszemi, opłaty.

Taksa egzaminacyjna do klasy 1 gimnazjum wynosi 60 lirów, za egzamin wstępny do liceum 150 lirów, wpisowe 60 lirów, opłata coroczna 300 lirów, za egzamin przejściowy (d'idoneita) 100 lirów; w gimnazjum opłata roczna w klasach od 1 do 3 po 160 lirów, a w 4 do 5 po 200 lirów, egzamin przejściowy 50 lirów, egzamin przy przyjęciu do klasy 4 wynosi 50 lirów, za egzamin maturalny 300 lirów[60]).

Na 163.792 wpisanych uczniów z powodu zasłużenia na to zwolniono w całości 4.539, częściowo 8.520, zaś z innych powodów zwolniono całkowicie 2.128 uczniów. Mimo to przyniosło to rządowi znaczny dochód, bo 41.448.487 lirów w roku szkolnym 1925/6[61]).

Stan i jakość typów szkół średnich przed reformą przedstawia niżej umieszczone zestawienie z 1921/22 r. szk.:

gimnazjów klasycznych	było	255,	liczących	48.795	uczniów
liceów	„	147,	„	19.264	„
instytutów technicznych	„	71,	„	30 899	„
szkół technicznych	„	314,	„	110.459	„
szkół uzupełniających	„	101,	„	52.414	„
szkół normalnych	„	139,			
kursów nauczycielskich	„	(101),	„	2.000	„
gimnazjów nowoczesnych	„	(89),	„	2.577	„
liceów nowoczesnych	„	(93),	„	2.650	„
	Razem	1027	„	269.058	uczniów

Liczby w nawiasie nie oznaczają osobnych szkół, lecz klasy w typach wymienionych[56]).

---

[56]) zob. Brasca Luigi i Giuseppe Castelli: Le Istituzioni scholastiche italiane. 3 wyd. Torino, 1926, str. 169.

[60]) Por. Almanaco schol. nat. ital. 1929, str. 216.

[61]) Por. Ministero della Pubbl. Istruzione, direzione gen. dell'istruzione media: Statistische... Roma, 1927, str. 30 i 55.

Korzystając z kilku poprzednich projektów w parlamencie i za radą dwu lub trzech zażyłych przyjaciół: Ernesta Codignola, docenta pedagogiki w Pizie, Józefa Lombardo-Radice, prof. uniw. w Catanji i Leonarda Severi ustanowił Gentile nową organizację włoskich szkół średnich, dekretem królewskim[57]) ustalił różne typy szkół średnich i określił cel każdego.

Typy wprowadził następujące:

1.	Szkoła średnia uzupełniająca (complementare)	1	2	3	—	—	—	—	—
2a	Instytut techniczny (Istituto tecnico)	1	2	3	4	I	II	III	IV
2b	Instytut nauczycielski (Istituto magistrale)	1	2	3	4	I	II	III	—
3a	Gimnazjum-liceum (Ginnasio-Liceo)	1	2	3	4	5	I	II	IV
3b	Liceum przyrodnicze (Liceo Scientifico)	—	—	—	—	I	II	III	III
3c	Liceum żeńskie (Liceo feminile)	—	—	—	—	I	II	III	—

Liczby arabskie oznaczają lata nauki na stopniu niższym, zaś liczby rzymskie oznaczają lata nauki na stopniu wyższym.

Pierwszy typ szkoły uzupełniającej wykształcenie na stopniu elementarnym przygotowuje do stanowisk dla mas ludności w przemyśle, handlu, administracji zamorskiej i do ogólnej niezawodowej pracy; drugi typ szkół, których celem jest przygotować młodzież do stanowisk administracyjnych, rolniczych, handlowych lub nauczycielskich, a więc zawodowych; trzeci typ szkół ogólno - kształcących, przygotowujących do wyższych studjów uniwersyteckich lub uzupełniających ogólną kulturę dziewczyny, która nie będzie kontynuować swych nauk w wyższych instytucjach, ani osiągać zawodowego dyplomu.

Typy powyższe istniały właściwie i przed reformą, lecz ich cechy charakterystyczne zatarły się, więc teraz je wyodrębniono.

Organizację szkolną ilustruje załączona tabela I.

S z k o ł a u z u p e ł n i a j ą c a nie prowadzi do żadnego wyższego zakładu, lecz za jej świadectwem, po złożeniu egzaminu dodatkowego, bywa się przyjętym do instytutu nauczycielskiego lub technicznego.

---

[57]) zob. Bolletino Ufficiale z 1923 r. z 7 giugno, Nr. 23, str. 1806—1825. Dekret Król. z 6 maja 1923 r. Nr. 1054 i w Gaz. Uff. Nr. 129 z 2 giugno 1923 r.

TABELA I.

ORGANIZACJA SZKOLNA

według Gentile'go

- .... oznacza egzamin przejściowy lub końcowy
- - - - - - - - „ „ wstępny
- -.-.-.-.-.-.- „ „ dojrzałości
- xxxxxxxx „ „ zawodowy

Rok życia									Wykształcenie	Rok życia
24	Wyższy instytut nauczycielski	Filozofja,	Prawo	Medycyna	Weterynarja	Przyroda	Farmacja	Inżynierja, Architektura	Wyższe	24
23									Wyższe	23
22									Wyższe	22
22									Wyższe	22
21									Wyższe	21
20									Wyższe	20
19		-.-.-.-.-.-				xxxxxxxxxxxxxxxx			Wyższe	19

Rok życia	Zawody / Szkoła uzupełniająca	2-3 letnie kursy zawodowe	Szkoły zawodowe / Klasy zawodowe	Instytut nauczycielski	Liceum żeńskie	Liceum klasyczne / Gimnazjum	Liceum przyrodnicze	Inst. techniczny rolny	Inst. techniczny handlowy / Instytut techniczny niższy	Wykształcenie	Rok życia
18	Zawody	2-3 letnie kursy zawodowe	Szkoły zawodowe	xxxxxxxxxxx	Liceum żeńskie	III	Liceum przyrodnicze	Inst. techniczny rolny	IV	Średnie	18
17	Zawody		Szkoły zawodowe	Instytut nauczycielski wyższy III		II			III	Średnie	17
16	Zawody		Szkoły zawodowe	II		I			II	Średnie	16
15				I		Gimnazjum 5			1	Średnie	15
14				Instytut nauczycielski niższy 4		4	Instytut techniczny niższy		4	Średnie	14
13	Szkoła uzupełniająca		Klasy zawodowe (di avviamento professionale)	3		3			3	Średnie	13
12	Szkoła uzupełniająca			2		2			2	Średnie	12
11	Szkoła uzupełniająca			1		1			1	Średnie	11

Rok życia	SZKOŁA ELEMENTARNA	Stopień	Klasa	Wykształcenie	Rok życia
10	S Z K O Ł A	Stopień III wyższy (superiore)	5	Elementarne	10
9			4	Elementarne	9
8	E L E M E N T A R N A	Stopień II średni (inferiore)	3	Elementarne	8
7			2	Elementarne	7
6			1	Elementarne	6

	OGRÓDEK DZIECIĘCY	Stopień	Klasa	Rok życia
3	OGRÓDEK DZIECIĘCY	Stopień I przygotowawczy (preparatorio)	3	5
2			2	4
1			1	3

Uczy się w niej na kursie:			1	2	3
języka włoskiego	godzin	tygodniowo	4	4	3
historji i geografji	„	„	4	4	3
języka obcego	„	„	4	4	4
matematyki	„	„	4	3	3
przyrody	„	„	—	2	2
buchalterji	„	„	—	3	3
rysunków	„	„	4	3	3
pisma	„	„	2	—	—
stenografji	„	„	—	1	2
Razem godzin tygodniowo			22	24	23

Nauka nie wymaga jakości intellektualnych ponad przeciętne. Szkoła tego typu nie może mieć więcej niż 24 klas po 35 uczniów w klasie. Ilości tych szkół nieograniczono, gdy innych typów otwierać nie można, by nie pomnażać wykształconego proletarjatu. Plan ich odpowiada praktycznym potrzebom. Odciążają one inne grupy szkół średnich, przyjmując tych, co chcą rychło iść do zawodu.

Instytut techniczny dzieli się na ogólny niższy i wyższy z bifurkacją na dwa działy: 1) mierniczo-rolny i 2) handlowy. Rozkład przedmiotów w nich jest następujący[58]):

Instytut techniczny niższy ma

		w klasie:	1	2	3	4
Język włoski	tygodniowo	godzin	7	6	6	5
„ łaciński	„	„	7	7	6	6
Historja i geografja	„	„	4	4	2	2
Matematyka	„	„	2	2	4	4
Rysunki	„	„	4	2	2	2
Język obcy	„	„	—	4	4	4
Stenografja	„	„	—	—	1	2
Razem tygodniowo godzin			24	25	25	25

Instytut techniczny wyższy w oddziale rolnym ma przedmioty następujące:

		w klasie:	I	II	III	IV
Literatura włoska	tygodniowo	godzin	5	5	—	—
historja	„	„	5	5	—	—
przyroda i geografja	„	„	3	3	2	—
pomiary ziemi	„	„	—	—	4	2
buchalterja rolna	„	„	—	—	—	2
miernictwo	„	„	—	—	—	4
chemja	„	„	—	3	3	3
technologja rolna	„	„	—	—	—	2
rysunki	„	„	4	—	—	—
matematyka i fizyka	„	„	6	5	—	—
konstrukcja i rysunki	„	„	—	2	7	6
topografja i rysunki	„	„	—	—	8	8
prawodawstwo rolne	„	„	—	—	2	—
Razem tygodniowo godzin			23	23	26	27

[58]) Por. Dekret Królewski z 14 października 1923 r. nr. 2345.

Instytut techniczny wyższy w oddziale handlowym ma

w klasie:		I	II	III	IV
literatura włoska	tygodniowo godzin	5	5	—	—
historja	„ „	5	5	—	—
przyroda i geografja	„ „	3	3	2	2
matematyka i fizyka	„ „	6	5	—	—
księgowość i buchalterja	„ „	—	—	7	8
prawo	„ „	—	—	7	5
ekonomja polityczna	„ „	—	—	2	4
statystyka gospodarcza	„ „	—	—	—	4
1. język obcy	„ „	2	2	—	—
2. „ „	„ „	—	6	5	4
pismo	„ „	2	—	—	—
przemysł chemiczny	„ „	—	—	3	—
Razem tygodniowo godzin		23	26	27	27

Zmiany wprowadzone w instytucie technicznym zmierzają do umniejszenia nauczania teoretycznego i mechanicznego, zwiększenia zaś praktycznego i indywidualnego. Zniesiono też dostęp do uniwersytetu po skończeniu instytutu technicznego.

I n s t y t u t n a u c z y c i e l s k i opisałem wyżej w rozdziale IV.

G i m n a z j u m - L i c e u m K l a s y c z n e kładzie nacisk na nauki humanistyczne i historyczne, przygotowując do matury i uniwersytetu.

Rozkład przedmiotów zawiera następujący:

w klasach Gimnazjum:		1	2	3	4	5	i liceum I	II	III
język włoski	tygod. godzin	7	7	7	5	5	4	4	3
język łaciński	„ „	8	7	7	6	6	4	4	3
język grecki	„ „	—	—	—	4	4	4	4	3
język obcy	„ „	—	3	4	4	4	—	—	—
historja	„ „	—	—	—	—	—	3	3	3
historja i geografja	„ „	5	5	4	3	3	—	—	—
filozofja i ekonomja polityczna	„ „	—	—	—	—	—	3	3	3
matematyka	„ „	1	2	2	2	2	—	—	—
matematyka i fizyka	„ „	—	—	—	—	—	4	4	5
nauki przyrodnicze, chemja i geografja	„ „	—	—	—	—	—	3	2	3
historja sztuki	„ „	—	—	—	—	—	—	2	2
Razem tygod. godzin		21	24	24	24	24	25	26	25

Rozporządzenie określa, że każdy zakład powinien mieć pełny komplet klas, a tylko w jednej trzeciej zakładów można założyć 4 równorzędne komplety klas.

L i c e u m p r z y r o d n i c z e przygotowuje do wydziałów przyrodniczych i medycznych na uniwersytetach albo

do szkół wyższych inżynierji, architektury lub farmacji. Do tego typu można wstąpić po ukończeniu niższego instytutu technicznego lub po ukończeniu 5-letniego gimnazjum. Przedmioty nauki są następujące:

		w klasach: I	II	III	IV
literatura włoska	tygodniowo godzin	4	4	3	3
literatura łacińska	„ „	4	4	4	4
język obcy	„ „	4	4	3	3
historja	„ „	3	3	2	2
filozofja i ekonomja polityczna	„ „	—	—	4	4
matematyka i fizyka	„ „	5	5	6	6
nauki przyrodnicze, chemja i geografja	„ „	3	3	2	2
rysunki	„ „	3	2	2	2
	Razem tygodniowo godzin	26	25	26	26

L i c e u m ż e ń s k i e jest typem nowym, przyjmującym dziewczęta po ukończeniu gimnazjum lub niższego instytutu technicznego. Ma zmniejszyć ilość uczenic w instytutach nauczycielskich i liceach klasycznych. Liczbę ich ograniczono do 20. Rozkład przedmiotów jest następujący:

w klasach:	I	II	III	
Języki włoski i łaciński z ich literaturami	6	6	6	godzin tygod.
historja i geografja	3	3	3	„ „
filozofja, prawo i ekonomja polityczna	3	3	3	„ „
język niemiecki lub angielski	4	4	4	„ „
rysunki	3	3	3	„ „
muzyka, śpiew, tańce	2	2	2	„ „
nauka o domu i gospodarstwo	3	3	2	„ „
do wyboru				
historja sztuki	2	2	2	„ „
język francuski	4	4	4	„ „
instrument muzyczny	2	2	2	„ „
R a z e m	24	24	23	godzin tygod.

W szkołach średnich włoskich chętniej uwzględnia się język francuski, gdzie uczą dwu języków, jako drugi można wybrać angielski lub niemiecki.

We wszystkich szkołach średnich uczą gimnastyki popołudniu po 2 godziny tygodniowo na kursach pod dozorem Narodowej Organizacji Wychowania Fizycznego (Ente Nazionale

Educazione Fisica), której powierzono tę naukę z powodu braku wielkich sum na urządzenia. Uczniowie płacą rocznie 30 lirów[59])

Przed reformą panowała we włoskich szkołach średnich „czysto ilościowa koncepcja wychowania", w której podręcznik stanowił wyłączne źródło wiedzy, naukę całą sprowadzano do abstrakcyjnego wysiłku pamięci. Nowe programy prowadzą naukę do żywych źródeł kultury klassycznej, która rzeźbi osobowość ucznia, a łacina stanowi bardziej bezpośrednie źródło własnego języka we Włoszech i Francji, niż w krajach anglosaskich.

Nauczanie starożytnych klassyków nie obejmuje prostej nauki gramatyki i słów, lecz dąży do poznania starożytnego świata, jako całości, używając łaciny i greki rzeźbi się duchowo uczni. Wymaga się poznania różnych krytycznych okresów, w których Włochy i ich naród osiągały dzisiejszą cywilizację. Pewną ilość czasu musi uczeń spędzić na zdobywaniu wiadomości językowych, lecz po wstępnym stopniu programy wymagają czytania oryginalnych tekstów w sposób przeżywania życia starożytnego świata. Muszą poważnie poznawać arcydzieła literatury klasycznej, najwymowniejsze dokumenty duchowego świata, z którego wywodzą swe pochodzenie nietylko Włochy, ale wszystkie cywilizowane narody. Otrzymały bowiem od Grecji i Rzymu poezję i filozofję, wymowę i historję, rzeźbę i architekturę, geometrję i podstawy obserwacji przyrody, gramatykę, logikę, politykę i prawo, niemal wszystko w sferze przedmiotów humanistycznych.

Obrazy zadziwiających charakterów na polu myśli i świata wyobraźni, jak i na polu dążeń politycznych pozostałe z przeżyć przy poznawaniu dziejów Greków czy Rzymian może nosić młody Włoch i wśród tęsknot obecnych czasów wracać do nich, przez to zyskuje odświeżenie ducha i szerszy pogląd na to, czem człowiek był, jest i może być później. Z powodu zwrotu do źródeł duszy włoskiej i spuścizny po przodkach wytworzył się ideał: wskrzeszenia wielkich ojczystych tradycyj.

Literatury uczy się, by rozwinąć smak, zainteresowanie i ocenę utworu. Pamięciową pracę zupełnie usunięto. W historji nie wymaga się wyliczania małoważnych dat, lecz musi się znać różne okresy, jako „świadomość" swej przeszłości,

[59]) Zob. Dekret Król. z 15 marca 1923 r. nr. 684.

z której obecne i przyszłe ideały muszą pochodzić. W filozofji wymaga się poznania klassyków: Platona, Arystotelesa, Bacona, Descartes'a, Spinozy, Vica, Kanta, Hegla.

Wprowadzono bardziej praktyczne metody w nauce języków obcych. W językach żyjących święci tryumf metoda bezpośrednia, gdzie podkreśla się silnie mówienie i rozumienie mówionego słowa, oraz używa się gazet do konwersacji na codzienne tematy.

Egzamin dojrzałości w liceum państwowem odbywa się pod przewodnictwem kierownika szkoły, gdy delegat okręgu szkolnego jest tylko obserwatorem.

Egzamin piśmienny z łaciny dzieli się na: 1) tłumaczenie z łaciny na język polski około 30 drukowanych wierszy ustępu, wziętego z autora okresu złotego lub srebrnego, 2) tłumaczenia z języka włoskiego na łacinę około 20 drukowanych wierszy, zaczerpniętego z klassyków włoskich. Pozwala się używać słownika. Eksterniści zdają razem z uczniami danej szkoły. Egzamin ten trwa po 5 godzin z języków łacińskiego i greckiego, z włoskiego nie wymaga się obecnie pisania zadania, co zastąpiono ustnem sprawozdaniem z oznaczonego przedmiotu.

Egzamin ustny składa się ze wszystkich przedmiotów, uczonych w trzyletniem liceum. Z łaciny wymagania są wysokie, bo pyta się: a) historji rzymskiej z czasów Liwiusza, Salustiusza, Tacyta, wymaga się tłumaczenia ustępu z Cezara na pierwszy rzut oka; b) zasad filozofji i rzymskiej kultury, opartych na Ciceronie, Senece, Quintyljanie, Plinjuszu, żąda się też interpretacji ustępu, zaczerpniętego z tych źródeł; c) właściwości estetycznych poetów: Lukrecjusza, Catulla, Horacjusza, Tibulla, Propercjusza, Ovidiusza, oraz interpretacji jakiejś liryki Horacjusza lub liryk innych poetów, wybranych z listy uczonych ustępów, a wskazanych przez uczni; d) historji zwyczajów rzymskich z tłumaczeniem ustępów z Satyr lub Listów Horacjusza, albo Epigramatów Marcjala, czy jednej z komedyj Plauta lub Terencjusza; e) filozofji chrześcijańskiej z tłumaczeniem Lactancjusza, Tertuliana lub św. Augustyna; f) głównego pomnika rzymskiej sztuki, opisanego w klasycznym podręczniku.

Egzamin ma być świadectwem kultury i smaku, nie pamięci. Więc kandydat ma okazać czy jest zdolny sam czytać wielkich autorów? ich oceniać? czy ma historyczne i estetyczne podstawy niezbędne do uznania zasług włoskich pisarzy.

Każda szkoła średnia, prócz zasadniczego uposażenia[64]), musi posiadać bibljotekę nauczycielską, bibljotekę uczniowską, zbiór map, dzieł sztuki, a licea laboratorja fizyczne, chemiczne i przyrodnicze. Jednak jeszcze nie wszystkie szkoły włoskie są dobrze zaopatrzone, a niektóre mieszczą się w starych budynkach klasztornych i nie są dobrze zagospodarowane.

Rozmieszczenie szkół w kraju pozostawione na łasce prywatnej inicjatywy lub parlamentarnemu obrotowi, nie było

ILOŚĆ SZKÓŁ

W roku szk. 1924/5 było	państwowych	równorzędnych	prywatnych	razem szkół śr.
gimnazjów	275	45	378	698
liceów	159	20	137	316
liceów przyrodniczych	53	—	45	98
instytutów technicznych	94	17	250	361
instytutów nauczycielskich	91	—	139	230
liceów żeńskich	7	—	—	7
szkół uzupełniających	340	91	183	614
szkół normalnych zwijanych	62	—	—	62
Razem	1081	173	1132	2386

LICZBA NAUCZYCIELI I UCZNIÓW

	mężczyzn	kobiet	razem	chłopców	dziewcząt	razem
w gimnazjach	2552	673	3225	54.058	14.931	68.989
w liceach klassycznych	1266	145	1411	15.701	3.265	18.966
w liceach przyrodniczych	410	78	488	4.670	716	5.386
w instytutach technicznych	2351	785	3136	42.556	6.673	49.229
w instytutach nauczycielskich	797	969	1766	2.064	28.265	30.329
w liceach żeńskich	14	43	57	—	124	124
w szkołach uzupełniających	2085	2020	4105	43.728	20.862	64.590
Razem	9475	4713	14188	162.777	74.836	237.613

[64]) Por. Dekret Królewski z 27 września 1923 w Gaz. Uff. nr. 266, z 13 listopada 1923.

oparte na danych naukowych, jak ludność, przestrzeń, potrzeby kulturalne różnych okolic, gdyż w jednych była szkół obfitość, w innych nie było żadnych wcale. Jedna prowincja miała 14 instytutów technicznych, gdy inna żadnego.

Obok szkół państwowych istnieją również szkoły prywatne upełnomocnione, własność organizacyj publicznych lub osób prywatnych. Nauki w nich ukończone uznają władze rządowe. Dyrektorów i instruktorów, tak bowiem nazywa się we Włoszech nauczycieli szkół średnich, szkół upełnomocnionych lub wspieranych przez rząd subsydjami, mianują władze państwowe w drodze konkursów. Od 1923 r. szkoły te zrównano z państwowemi, a rząd nawet zachęca do zakładania szkół prywatnych, pozwalając każdemu obywatelowi ponad 30 lat otwierać szkoły pod warunkiem posiadania niezbędnych kwalifikacyj akademickich i zadowolenia innych prawnych wymagań t. j., że nauczyciele będą posiadać te same kwalifikacje jak w szkołach państwowych, że szkoły zawsze będą dostępne dla osób zatwierdzonych przez Ministra Oświaty do ich nadzoru, że wychowanie fizyczne będzie dawane młodzieży zgodnie z postanowieniami władz, że zgłoszenie o zamiarze otwarcia szkoły wraz z podaniem programu, spisu nauczycieli i planami budynku wpłynie na trzy miesiące przed rozpoczęciem roku szkolnego. Jeżeli w przeciągu dwu miesięcy od chwili zgłoszenia, okręgowa władza szkolna nie przedstawi oficjalnie zastrzeżeń, szkołę można otworzyć.

W 1929 r. było prywatnych gimnazjów 32, liceów 13, gimnazjo-liceów 19, liceów przyrodniczych 2, instytutów technicznych 15, szkół uzupełniających 88, nie wliczając konwiktów prywatnych [78]).

Senator dr. Luigi Montresor założył w 1918 r. związek narodowy prywatnych instytucyj szkolnych w Rzymie.

Nauczyciele dzielą się na trzy kategorje jak następuje:

Kategorja A: 1) instruktor liceum klasycznego, 2) liceum przyrodniczego, 3) wyższego kursu instytutu technicznego, 4) wyższego kursu instytutu nauczycielskiego, 5) gimnazjum, —

---

[78]) Por. Almanaco schol. nat. ital. 1929, str. 343—361.

ostatni czterej pod warunkiem wyznaczenia późniejszego do innej kategorji.

Kategorja B: 1) instruktor przedmiotów literackich gimnazjum, 2) niższego kursu instytutu technicznego, 3) niższego kursu instytutu nauczycielskiego, 4) szkoły uzupełniającej, 5) rysunków w szkołach średnich.

Kategorja C: 1) instruktor ogródka dziecięcego przy instytucie nauczycielskim, 2) instruktor muzyki lub śpiewu w instytucie nauczycielskim.

Nowe ustawy wymagają od nauczyciela poświęcenia poważnej uwagi nauczaniu swych przedmiotów. Dydaktyce zarówno ogólnej, jak i szczegółowej poświęcono we Włoszech w ostatnich latach kilkanaście podręczników[62]).

D l a k s z t a ł c e n i a n a u c z y c i e l i s z k ó ł ś r e d n i c h i do administracyjnych stanowisk w szkołach elementarnych ustanowiono dwa wyższe państwowe instytuty nauczycielskie. Mieszczą się one w Rzymie i Florencji, nadto w 1923 r. założono trzeci w Messynie, specjalnie dla nauczycieli sycylijskich[63]). Przed przyjęciem do tych szkół żąda się od kandydatów egzaminu wstępnego. Muszą się wykazać ukończeniem średniego instytutu nauczycielskiego lub równorzędnem wykształceniem. Nauka trwa 4 lata. Rząd pomaga każdemu z tych instytutów rocznie kwotą 33.000 lirów.

Celem mianowania nauczycieli szkół średnich Minister Oświaty powołuje Komisję k o n k u r s o w ą, złożoną w większości z profesorów uniwersytetu, w mniejszości z czynnych nauczycieli szkół średnich, która z listy zgłoszonych kandydatów uprawnionych obsadza wolne miejsca w państwowych i prywatnych zakładach zarówno dyrektorów jak i nauczycieli, stosownie do starszeństwa i warunków rodzinnych bez różnicy płci, prócz dyrektorów, które to stanowiska obsadza się

---

[62]) Giuseppe Lombardo - Radice: „Studii sulla scuola . secondaria" 2 tomy, Catania. — „Lezioni di didattica" 10 wydanie, 1925, Palermo — Roma. — „Dal mio archivio didattico, Roma, 1928. — Nadto Codignola, Maresca, Taglialatela, De Benedetti, Gentile, Gabelli, Vidari, Bertini, Calosso, Barucci, Neretti, Pizzigoni, Brenna i w. innych.

[63]) Zob. O. cit. Almanaco... str. 479.

dotąd mężczyznami. Zmiana stanowiska może nastąpić dopiero przez następną Komisję konkursową. Przyjąwszy nominację nauczyciel pełni obowiązki swe przez trzyletni okres próbny, poczem wrazie zadawalającej pracy staje się „pełnym instruktorem".

Prywatnie nauczyciel szkoły średniej może uczyć tylko dwu uczniów za zawiadomieniem władz szkolnych, lecz nigdy ucznia tej samej szkoły.

Dawniej nauczyciel szkoły średniej miał małą pensję od 2.500 do 7.500 lirów rocznie, od roku 1923 wynagrodzenie to waha się od 5.100 do 14.300 lirów rocznie, nauczyciele asystenci ogródków dziecięcych otrzymują 4.800 lirów rocznie. Gdy w New Yorku nauczyciel zaczyna od 150 dolarów miesięcznie, a może dojść do 300.

VI. REFORMA SZKÓŁ WYŻSZYCH.

Tradycja wyższego wykształcenia okazuje się we Włoszech bardzo dawna, bo 6 uniwersytetów założonych było jeszcze w XIII wieku (Bologna nad 2.000 słuchaczy, Genua nad 1.500, Macerata nad 100, Neapol nad 5.500, Padwa nad 2.000, Perugia nad 300), 5 uniwersytetów w XIV wieku (Pawia niemal 2.000, Piza nad 1.000, Rzym nad 4.500, Ferrara nad 200, Siena nad 400), 2 uniwersytety w XV wieku (Catania nad 1.000, Turyn nad 2.000), 3 uniwersytety w XVI wieku (Messyna nad 800, Parma nad 500, Urbino nad 100), 3 uniwersytety w XVII wieku (Cagliari nad 400, Modena nad 700, Sassari nad 200), 1 uniwersytet w XVIII wieku (Camerino nad 200), 1 uniwersytet w XIX wieku (Palermo nad 2.700), 1 uniwersytet w XX wieku (Florencja nad 800 [65]). Razem 22 uniwersytetów, jest to jak na 40 miljonowe państwo za wiele, szczególniej w promieniu 80 kilometrów od Bolonji mieści się 8 uniwersytetów, co przewyższa potrzeby prowincji.

Nadto istnieje wiele innych szkół wyższych jak 8 technicznych, 2 instytuty inżynierji okrętowej, 1 architektury, 1 instytut chemji przemysłowej, 6 weterynaryjnych, 3 najwyższych instytutów nauczycielskich państwowych, 3 podobnych samo-

---

[65]) Daty za rok szk. 1923/24.

rządowych, 2 uniwersytety handlowe, 8 instytutów handlowych, 5 gospodarstwa rolnego, 1 gospodarstwa leśnego, 1 nauk społecznych, 1 instytut wschodni, 3 medyczne i 3 prywatne lub wolne, czyli razem 70 wyższych uczelni o charakterze uniwersyteckim z liczbą 50.000 słuchaczy. Ta ilość była dobra przed złączeniem królestwa dla celów politycznych poszczególnych państewek, dziś wysunęło się zagadnienie koncentracji naukowej, którąby wzmocniła finansowo kraj zjednoczony.

Przed reformą brakło uniwersytetom swobody, co wykazywała organizacja studjów, gdzie prawo, przepisy i cyrkularze jednolicie ustalały dla wszystkich uniwersytetów obowiązkowe przedmioty, egzaminy, godziny i wszystko doprowadzało do biurokratyzacji wychowania wyższego, co przyczyniało się do obniżenia dawniejszego poważania, jakiem się cieszyły.

Po raz pierwszy od 1859 r. w życiu wyższych uczelni włoskich Gentile dekretem o reformie uniwersytetów[66]) ustala określenie ich zadań, któremi mają być popieranie postępu nauki i wcielanie niezbędnej kultury naukowej w różne zawody.

Podzielono Zakłady wyższe na trzy grupy: A. Zakłady dla państwa niezbędne, utrzymywane przez rząd całkowicie, poza darami i fundacjami na pewne cele specjalne, tu zaliczono 11 uniwersytetów, 6 szkół wyższych inżynierskich, 1 architektury, 3 wyższe instytuty nauczycielskie. Grupa B. zakłady subwencjonowane częściowo przez rząd, częściowo przez zarządy prowincjonalne lub gminy, tu zaliczono 11 zakładów. Grupę trzecią stanowią 3 wolne uniwersytety utrzymywane przez prowincje, gminy i prywatne źródła: Camerino, Ferrara i Urbino.

Skoordynowano przedmioty nauki, ustalając 4 wydziały: 1. prawa, 2. literatury i filozofji, 3. medycyny i chirurgji i 4. nauk matematyczno-fizyczno-przyrodniczych. Studja są czteroletnie, prócz medycyny, gdzie trwają sześć lat, w szkołach zaś inżynierskich pięć lat.

Reforma dała uniwersytetom zupełną autonomję w za-

---

[66]) Por. Regio Decreto 30 Settembre 1923. nr. 2102 w Gaz. Uff. nr. 239 z 13 novem. 1923 r.

kresie układania programów naukowych, które układa Rada Wydziału a zatwierdza senat. W zakresie zarządzania majątkiem uniwersytetu ustawa postanawia, że ogólne zebranie profesorów wybiera dwóch członków do Rady Administracyjnej, w skład której wchodzi rektor, 3 delegatów rządu i przedstawiciele osób lub instytucyj wspierających uniwersytet kwotą nie mniejszą od $^1/_{10}$ części subwencji rządowej. Administruje ona majątkiem uniwersytetu, a członkowie jej odpowiadają osobiście za przekroczone wydatki.

W rękach Ministra zcentralizowano bardziej niż dawniej wybór rektora i dziekanów.

Powoływanie profesorów odbywa się drogą konkursu. Minister mianuje dla każdego wydziału Komisję złożoną z trzech profesorów poleconych przez wydział, by zbadali nazwiska kandydatów na opróżnione miejsce, którzy złożyli swe dokumenty świadczące o kwalifikacjach i publikacjach. Potem wydział wybiera nazwiska trzech kandydatów i przedstawia je Ministrowi, który po naradzie z Radą Najwyższą decyduje kto otrzyma stanowisko.

Obowiązkowy wiek przejścia w stan spoczynku dla profesora uniwersytetu wynosi 75 lat.

Wynagrodzenie	pomocniczego	profesora	wynosi rocznie	12.000	lirów	+	4000	dodatku.
„	pełnego	„	początkowo	14.000	„	„	6000	„
„	„	„	po 5 lat	15.000	„	„	6000	„
„	„	„	„ 10 „	17.000	„	„	6000	„
„	„	„	„ 15 „	18.000	„	„	6000	„

Profesorowie mogą przechodzić na pensje po 35 latach nieprzerwanej służby lub po 60 roku życia o ile służyli przynajmniej 25 lat. Rozporządzenie ogłoszone 21 stycznia 1927 r. [67]) upoważnia rząd do dymisjonowania profesorów uniwersytetu i szkół średnich za manifestacje polityczne niezgodne z ogólną polityką rządu.

Zaprowadzono, po uzyskaniu stopni akademickich i dyplomu, egzamin licencyjny, więc już po ukończeniu jakiegokolwiek wydziału. Dyplomy mają tylko znaczenie naukowe, gdyż rozporządzenie nie pozwala nikomu rozpocząć jakiegokolwiek

---

[67]) w Gaz. Uff.

zawodu bez otrzymania pozwolenia na praktykę od specjalnej Komisji.

Na ułatwienie studjów studentom zagranicznym we Włoszech, jak i włoskim zagranicą przeznaczył rząd na wzór Anglji i Francji 200.000 lirów na stypendja.

W 1925 r. powstał w Perugji Uniwersytet królewski dla cudzoziemców, celem rozszerzania dokładniejszej nauki o Włoszech dawnych i nowych, otwarty od lipca do października co roku w bardzo pięknej i ciekawej okolicy, obfitującej w zabytki i zbiory sztuki. Urządza się tam kursy dla wszystkich cudzoziemców z wykładami o włoskich instytucjach, literaturze, historji sztuki, starożytnościach, geografji, historji, myśli włoskiej, oraz języka włoskiego od elementarnego stopnia zacząwszy. Na tę instytucję daje Ministerstwo Oświaty 100.000 lirów rocznie. Cudzoziemcy nawet bez kwalifikacyj akademickich otrzymują specjalne ułatwienia pod względem zniżonych cen na mieszkanie i utrzymanie, kolej, bezpłatną wizę i wolny dostęp do galeryj sztuki i muzeów włoskich. Na tych kursach wygłaszają wykłady najwybitniejsi przedstawiciele rozmaitych sfer życia włoskiego. Np. w 1926 r. mówił Mussolini o dawnym Rzymie na morzu, Gentile o nowych włoskich teorjach wychowawczych, minister oświaty Fedele o romanizmie i faszyzmie i w obecnym roku (1930) wykład inauguracyjny wygłosi dzisiaj już senator Gentile.

W Rzymie powstał Instytut Amerykańsko-Włoski pod kierownictwem Nelsona B. Gay, celem wymiany i informacyj, założony przez Amerykańską Unję Uniwersytecką w pałacu Salviati, gdzie mieści się też Bibljoteka Amerykańska, współpracująca z amerykańską Akademją, która nadaje stypendja obywatelom Stanów Zjednoczonych od 1000 do 1300 dolarów, mającym odpowiednie kwalifikacje dla studjowania architektury, malarstwa, sztuki i muzyki włoskiej.

Powstał też włoski Instytut Międzyuniwersytecki w Rzymie, celem popierania ściślejszych stosunków między uniwersytetami włoskimi a zagranicznymi, który daje stypendja cudzoziemcom, pragnącym prowadzić badawczą pracę we Włoszech.

Podobnież Towarzystwo Włosko-Amerykańskie z siedzibą w New Yorku daje stypendjum Eleonory Duse, wynoszące 1200 dolarów rocznie, studentom obojga płci, urodzonym w St. Zj. lub Kanadzie, którzy przedstawiają określony plan badań we włoskich uniwersytetach.

Ilość profesorów we włoskich uniwersytetach okazuje następujące zestawienie:

profesorów	stałych	nadzwycz.	docentów	prowadzących wykłady zlecone
w uniw. państwowych	726	1897		590
w uniw. wolnych	45	21		96
w innych wyższych uczelniach	244	70	127	468

w tem katedr pedagogiki jest 12, psychologji eksperymentalnej 5, pedagogiki psychologicznej 1, nadto 6 profesorów filozofji i 3 historji filozofji, podejmujących wykłady związane z zagadnieniami pedagogicznemi.

VII. CENTRALNA ADMINISTRACJA WYCHOWANIA.

Minister Publicznej Instrukcji (dell'Istruzione Pubblica) stoi na czele organizacji wychowania, kontroluje cały system zgodnie z dekretem królewskim z 16 lipca 1923 r. [68]) jak i z następnymi z 1926 i 1928 r. [69]). Minister jest członkiem gabinetu ministrów i posłem albo senatorem, Gentile nie był ani jednym, ani drugim. Obecny (1929 r.) minister prof. Belluzzo Giuseppe jest członkiem parlamentu, ma on nadzór nad całem szkolnictwem, prócz szkół wojskowych i marynarki, nad starożytnymi zabytkami i sztukami pięknymi, oraz bibljotekami. Podsekretarzem stanu jest prof. Pier Silvero Leicht również poseł do parlamentu.

Organizację Ministerjum przedstawia załączona tabela II.

Gentile wprowadził w ustawie postanowienie, że minister ma prawo żądać od każdego urzędnika w ministerstwie na

[68]) zob. Caselli Amos: La riforma della scuola e dell'amministrazione scolastica, 1923 ,str. 27 — 30. Nr. 1735. — Gaz. Uff. Nr. 193. z 17 sierpnia 1923.

[69]) zob. Dekret z 7 giugno 1926. Nr. 944, i 17 giugno 1928. Nr. 1314.

okres nie przenoszący dwu lat usług dla celów specjalnych, które powinny być wymienione w dekrecie, poruczającym owe zadania; może on też żądać usług od urzędników innych władz, profesorów uniwersytetów lub szkół średnich, których całkowita ilość nie może przenosić sześciu.

Przy ministerstwie istnieją instytucje doradcze, jak następuje:

1. Rada Administracyjna Ministerstwa, w której przewodniczy minister lub podsekretarz stanu. Składa się ona z dyrektorów sześciu departamentów i inspektora generalnego, będącego równocześnie naczelnikiem centralnego urzędu personalnego. Sekretarjat prowadzi dwu radców.

2. Komisja Dyscyplinarna dla personelu, składająca się z pięciu członków. Sekretarjat prowadzi dwu radców z Rady Administracyjnej.

3. Najwyższa Rada Nauczania Publicznego (Consiglio Superiore della Pubblica Instruzione), składająca się z 21 członków obok ministra, który przewodniczy. Członków powołuje król na wniosek ministra. Dwunastu z pomiędzy profesorów zwyczajnych uniwersytetów i wyższych instytucyj, 3 z każdego fakultetu. Innych członków wybiera się z pośród naukowych i wychowawczych ekspertów, w tem 5 senatorów i 2 posłów parlamentu.

Członkowie piastują swą godność przez 7 lat. Po upływie 4 pierwszych lat zmienia się 10 członków przez losowanie. Wiceprezesa zatwierdza król na 4 lub 3 lata naprzemian. Obecność 15 członków jest niezbędna do prawnego rozpoczęcia prac. Obradują oni nad zleconemi przez ministra ich kompetencji sprawami, dostarczając opinji w sprawach, związanych z wykształceniem powszechnem, średniem i wyższem, mogą wizytować uniwersytety i wyższe instytucje, składając sprawozdanie ministrowi.

Biuro tej Rady składa się z wiceprezesa i 8 członków, wybranych przez ministra z pośród członków Rady. Obecność najmniej 5 jest potrzebna do rozpoczęcia legalnego załatwiania spraw. Teraz znajduje się ona w stadjum rekonstrukcji.

4. Komisja Nauczycieli Szkół Elementarnych zwana pierwszą, roztrząsa sprawy zawilsze na żądanie nauczycieli

Ministerjum Instrukcji Publicznej we Włoszech.

Ministrowie Oświaty:

1910 — 1914 Credaro Luigi
1914 Daneo
1914 — 1916 Grippo
1916 — 1917 Ruffini Franc.
1917 -- 1919 Berenini Agostino
1919 — 1920 Baccelli Alfredo
1920 Torre Andrea
1920 — 1921 Croce Benedetto
1921 — 1922 Corbino Orso Mario
1922 Anile Autonino
1922 — 1924 Gentile Giovanni
1924 — 1925 Casati Alessandro
1925 — 1928 Fedele Pietro
1928 Belluzzo Giuseppe

- Minister Instrukcji Publicznej
  - Podsekretarz stanu
    - Gabinet ministra
    - Gabinet podsekretarza stanu
    - Rada administracyjna
    - Komisja dyscyplinarna
      - Kancel. sekret.
    - Najwyższa rada instrukcji publicznej
      - Kancel. sekret.
      - Biuro rady najwyż.
    - Komisja dla nauczycieli szkół elementarn.
    - Komisja dla nauczycieli szkół średn.
    - Centralna komisja starożytności i sztuk p.
      - Biuro komisji
      - Kancel. sekret.
    - Centralna komisja bibljotek
      - Kancel. sekret.
    - Komitet narodowy do historji włosk. odr.
      - Wydz. Wykon.
      - Kancel. sekret.
  - Centralny urząd osobowy
    - Oddział I: Sekcja I, Sekcja II, Sekcja III
    - Urząd specjalny
  - Dyrekcja generalna szkół elementarnych
    - Oddział I: Sekcja I, Sekcja I
    - Oddział II: Sekcja I, Sekcja II
    - Oddział III: Sekcja I, Sekcja II
    - Oddział IV: Sekcja I, Sekcja II
    - Okrąg szkolny
      - Urząd szkolny
      - Wydział naucz. średn.
      - Rady szkolne
      - Rady dyscyplinarne
      - (w każdym z 19 okręgów szkolnych)
    - Urząd specjalny
    - Urząd bucha'. dyr. gen.
    - Urząd umów
  - Dyrekcja generalna szkół średnich
    - Oddział I: Sekcja I, Sekcja II, Sekcja III
    - Oddział II: Sekcja I, Sekcja II
    - Oddział III: Sekcja I, Sekcja II
    - Oddział IV: Sekcja I, Sekcja II
    - Urząd techniczny
  - Dyrekcja generalna szkół wyższych
    - Oddział I: Sekcja I, Sekcja II, Sekcja III
    - Oddział II: Sekcja I, Sekcja II
    - Urząd I ogólny
    - Urząd I nadzoru
    - Urząd III egzaminów
  - Dyrekcja generalna akademij i bibljotek
    - Oddział I: Sekcja I, Sekcja II
    - Oddział II: Sekcja I, Sekcja II
    - Urząd bibljot. popul.
    - Urząd wymiany międzynar.
  - Dyrekcja generalna starożytności i sztuk pięknych
    - Oddział I: Sekcja I, Sekcja II, Pałac. król.
    - Oddział II: Sekcja, Sekcja II, Sekcja III
    - Oddział III: Sekcja I, Sekcja II
  - Dyrekcja generalna szkół technicznych
    - w stadjum organizacji
  - Buchalterja centralna
    - Oddział I: Sekcja I, Sekcja II
    - Oddział II: Sekcja I, Sekcja II, Sekcja III
    - Oddział III: Sekcja I, Sekcja II
    - Urząd specjalny
    - Urząd rewizji

Organy kontroli

- Rada Państwa Sekcja I
- Trybunał Rachunkowy Sekcja II Oddział XII

STOPNIE HIERARCHJI URZĘDNICZEJ

		ilość
4	Dyrektorowie generalni	6
5	Inspektorowie generalni	3
6	Dyrektorowie Naczelnicy oddziałów	16
6	Inspektorzy Najwyżsi	11
7	Naczelnicy Sekcji	18
8	Radcy	19
9	Pierwsi sekretarze	36
10, 11	Sekretarze i wicesekretarze	42
	Razem	151
	w 1929 r. archiwiści	218
	Ogółem	369

9	Naczelnicy archiwów	13
10	Pierwsi archiwiści	34
11	Archiwiści	54
12	Aplikanci	96
13	Praktykanci	21
	Razem	218

szkół elementarnych i rozstrzyga postępowanie dyscyplinarne przeciw nim zwrócone. Składa się ona z dyrektora generalnego dyrekcji wychowania elementarnego i z 6 członków, zatwierdzonych przez ministra:

a) trzech prawnych i wychowawczych ekspertów t. j. 1. profesor, 1. prawnik i 1. dyrektor wyższego instytutu nauczycielskiego.

b) jeden dyrektor wychowawczy (direttore didattico) miasta, które zatrzymało administrację szkół elementarnych.

c) dwu nauczycieli szkół elementarnych, którzy ukończyli 10 lat służby stałej. Prezydenta Komisji zatwierdza minister z pośród członków grupy a.

5. Komisja Nauczycieli Szkół Średnich, zwana drugą, na żądanie nauczycieli szkół średnich prowadzi postępowanie dyscyplinarne przeciw nim. Składa się z dyrektora generalnej dyrekcji wychowania średniego i z 6 członków, zatwierdzonych przez ministra:

a) trzech ekspertów, t. j. 1. senator i 2. profesorów uniwersytetu,

b) jeden dyrektor państwowej szkoły średniej,

c) stałego nauczyciela szkoły średniej,

d) dyrektora lub tytularnego instruktora uznanej lub prywatnej szkoły średniej. Prezydenta Komisji zatwierdza minister z pośród członków grupy a. Obecność najmniej 5 członków jest niezbędna do prawnego prowadzenia spraw. Urzędowanie ich trwa 4 lata, lecz po dwu pierwszych połowa ustępuje przez losowanie.

6. Rada Najwyższa Starożytności i Sztuk Pięknych obecnie w stanie rekonstrukcji.

7. Komisja Generalna Bibljotek, przewodniczącym jej z urzędu jest minister. Dyrektor bibljotek ma funkcję wiceprezesa. Składa się z 5 członków. Sekretarzem jest naczelnik sekcji.

8. Komitet Narodowy do Historji Risorgimento t. j. okresu od 1815 do 1915 r .czyli uwolnienia i zjednoczenia Włoch, był w 1923 r. zorganizowany przy sekcji drugiej wydziału autonomicznego przy ministerstwie. Składa się z 24 osób, w tem

12 senatorów. Ma kancelarję wykonwczą z 10 osób, płatnych z etatu ministerstwa.

Członkowie powyższych komisyj nieprzebywający w Rzymie, chociaż nie są urzędnikami państwowymi, mają otrzymywać dzienne wynagrodzenie i zwrot kosztów podróży.

Zakres działania włoskich centralnych władz wychowawczych. Gabinet ministra utrzymuje stosunki z obu izbami parlamentu, (zapytania, interpelacje i t. p.), przygotowuje materje dla Rady ministrów, dekrety do podpisu króla, sprawy zarezerwowane przez ministra dla siebie, prywatną korespondencję ministra, interwiewy, przeglądy prasy politycznej, utrzymuje stosunki z prasą, projektuje odznaczenia krajowe i zagraniczne, prowadzi rozdział różnych wydatków oraz urząd kwitów.

Gabinet podsekretarza stanu utrzymuje stosunki z sejmem, sprawy zastrzeżone, korespondencje i interwiewy.

Centralny Urząd Personalny zajmuje się sprawami ogólnemi, personelem centralnym, administracją ministerstwa i okręgów naukowych prowincjonalnych.

Oddział osobowy, spraw ogólnych i służby administracyjnej dzieli się na trzy sekcje. Sekcji 1. podlegają sprawy ogólne, odnoszące się do personelu ministra, zaopatrzenia centrali i administracji prowincji, personel tymczasowy, Rady administracyjnej i dyscyplinarnej, sporami urzędów, stałej rady zajmującej się personelem, sporządza listy starszeństwa, zapomóg czynnym urzędnikom centrali, sprawami kolejowemi, sprzeciwami i ogólnym protokółem.

Sekcji 2. podlegają sprawy osobowe administracji szkolnej prowincjonalnej, buhalterja, wynagrodzenia urzędników i nauczycieli z rodzinami

Sekcji 3. sprawy administracji ogólnej, budynki, dzierżawy, wydatki urzędu centrali i administracji prowincjonalnej, budowa nowych budynków, wyroki, umowy, zakłady dla sierót lekarzy włoskich w Perugji, układ listy obowiązkowych opłat, rocznik ministerstwa, wydawanie i administracja urzędowego Bjuletynu, wydawnictwa narodowe, opieka nad wydawnictwami dla rozszerzania literatury i nauk, nagrody przyznawane przez Ministra, Narodowy Komitet Historji Odrodze-

nia (risorgimento), stosunki intellektualne z zagranicą, kongresy naukowe, uwolnienia pocztowe i telegraficzne, archiwa, biuro rachunków i funduszów, sprawy bibljoteki ministerstwa.

Obok sekcyj istnieje urząd specjalny kasjera współasygnującego.

Nazwa departamentów w pierwotnej organizacji Gentilego z 1923 r. została zastąpiona przez dyrekcje.

1. Dyrekcja Generalna Nauczania Elementarnego dzieli się na 4 oddziały.

Oddział 1 prowadzi sprawy ogólne, osobowe, ustawodawstwo, sporne komisyj dyscyplinarnych. Oddział 1 dzieli się na dwie sekcje. Sekcja 1 prowadzi sprawy biura ogólne i osobowe Dyrekcji generalnej, Rady szkół elementarnych, sprawy inspektorów szkolnych, dyrektorów wychowawczych. Sekcja 2 zajmuje się ustawodawstwem szkolnem, sprawami prawnemi i ekonomicznemi nauczycieli elementarnych, zapytaniami, skargami i administracją sporną.

Obok oddziałów podlegają dyrektorowi nauczania elementarnego: Urząd specjalny szkół klasyfikowanych i opieki nad związkami kulturalnymi, urząd buchalterji Dyrekcji generalnej, który zarządza zmiany bilansu, regestruje i bada rachunki, i urząd umów, konkursów i zwrotów.

Oddział II organizacji szkolnej składa się z dwu sekcyj. Sekcja 1 pracy szkolnej (patronaty, asystowanie dzieciom, bataljony szkolne, fundacje, zapisy szkolne, szkoły wieczorowe, bibljoteki, kooperatywy szkolne, zasiłki kolonje górskie i nadmorskie, szkoły otwarte. Sekcja 2 przedszkoli (ogródków dziesięcych), przygotowanie nauczycieli, zakładania szkół, podział i reorganizacja szkół, wsparcia szkół, statystyka.

Oddział III instytucyj szkolnych i wydawnictw dzieli się na dwie sekcje. Sekcja 1 utrzymuje zbiór sprawozdań inspektorów, zbiór materjałów dla przewodników służby szkolnej. Sekcja 2 wydawnictwa dyrekcji generalnej, organizacja uroczystości szkolnych, zbiór czsopism.

Oddział IV administracji szkół, higjeny i budownictwa prowadzi dwie sekcje. Sekcja 1 budżety, odszkodowania, rachunki, pensje, fundusze nauczycielskie, sprawy Narodowego Instytutu Wychowania i Nauczania sierot nauczycieli szkół ele-

mentarnych i dyrektorów wychowania, różne zapomogi. Sekcja 2 pożyczki, zaopatrzenia szkół, higjena szkolna, zdrowotność biur, wizytatorzy regjonalni.

Urząd techniczny badania planów budynków szkolnych.

2. Dyrekcja Generalna Szkół Średnich dzieli się na 4 oddziały.

Oddział 1 szkół królewskich ma trzy sekcje. Sekcja 1 sprawozdania zakładów królewskich, sprawy personalne. Sekcja 2 sprawy uczniów, egzaminów, taks. Sekcja 3 sprawy lokali, materjałów dydaktycznych i naukowych, buchalterja funduszów dyrekcji szkół średnich .

Oddział II personelu liceów, gimnazjów, instytutów technicznych i nauczycielskich ma dwie sekcje. Sekcja 1 personelu gimnazjów i liceów. Sekcja 2 sprawy personelu liceów przyrodniczych i instytutów technicznych.

Oddział III personelu instytutów nauczycielskich dzieli się na dwie sekcje. Sekcja 1 sprawy personalne instytutów nauczycielskich i liceów żeńskich. Sekcja 2 sprawy personelu szkół uzupełniających.

Oddział IV instytucyj prywatnych i konwiktów narodowych ma dwie sekcje. Sekcja 1 sprawy szkół prywatnych równorzędnych, subsydjów i stypendjów, wychowanie fizyczne. Sekcja 2 sprawy konwiktów narodowych, kolegjów Marji Sycylijskiej i t. p. konserwatorja dla dziewcząt.

3. Dyrekcja Generalna Szkół Wyższych dzieli się na dwa oddziały.

Oddział 1 Spraw Ogólnych, Rady Najwyższej Wychowania Publicznego, Komitetu historji włoskiego odrodzenia, personelu uniwersyteckiego, towarzystw historycznych wymiany profesorów, ma trzy sekcje. Sekcja 1 spraw ogólnych, personelu dyrekcji generalnej szkół wyższych, docentów. Sekcja 2 sprawy Rady Najwyższej W. P., personelu nauczającego i administracyjnego w uniwersytetach, królewskiem obserwatorjum astronomicznem, matrykulacje. Sekcja 3 sprawy nadzoru nad uniwersytetami i wyższemi szkołami.

Oddział II spraw materjalnych uniwersytetów ma dwie sekcje. Sekcja 1 sprawy lokalów uniwersytetów i funduszów. Sekcja 2 organizacji studjów, taks studenckich.

4. Dyrekcja Generalna Akademij i Bibljotek ma:

Urząd bibljotek popularnych.

Oddział I załatwia sprawy akademij, których mają Włochy dwanaście [70]), instytutów naukowych, literackich, bibljotek. Sekcja 1 sprawy ogólne, personelu, zatwierdza statuty instytucyj i nagród ministerjalnych. Sekcja 2 sprawy Komisji Centralnej Bibljotek, bibljografji, komitetów nadzoru prowincjonalnego i honorowych inspektorów bibljograficznych.

Oddział II lokalów bibljotecznych w Sekcji 1 zajmuje się sprawami personalnemi, w Sekcji 2 lokalami, budynkami, przedrukiem cymeljów i rękopisów.

Urząd wymiany międzynarodowej publikacji.

5. Dyrekcja Generalna Starożytności i Sztuk Pięknych dzieli się na trzy oddziały.

Oddział I spraw ogólnych i personelu. Sekcja 1 prowadzi sprawy ogólne, Rady Starożytności, nadzoru, personelu komisyj konserwatorskich. Sekcja 2 sprawami spornemi i ustawodawstwem . Dział nadzoru nad dziełami sztuki w pałacach królewskich.

Oddział II pomników. Sekcja 1 obejmuje pomniki, muzea, galerje, misje archeologiczne dla północnych Włoch. Sekcja 2 dla środkowych Włoch. Sekcja 3 dla południowych Włoch.

Oddział III nauczania artystycznego. Sekcja 1 zajmuje się sprawami organizacji, personalnemi król. szkół sztuki i muzyki. Sekcja 2 prowadzi sprawy personalne, organizacyjne, administracyjne wyższych szkół sztuki, architektury, dramatycznych, oraz sprawy wystaw.

6. Dyrekcja Generalna Szkół Technicznych, organizowana na mocy dekretu królewskiego 17 czerwca 1928 r. przez dyr. G. Scanga otrzymała część personelu z Ministerstwa Instrukcji Publicznej, z Ministerstwa Gospodarstwa Narodowego i z instytutu technicznego im. Leonarda da Vinci.

Buchalterja Centralna, podlegająca wprost Ministrowi Instrukcji Publicznej dzieli się na:

Urząd specjalny, prowadzący sprawy ogólne i długi.

---

[70]) Por. Brasca Luigi i Giuseppe Castelli: t. c. str. 60 — 61.

Oddział I zobowiązań i rent. Sekcja 1 załatwia sprawy kontroli, powierzonego ministrowi zarządu gospodarczego.

Urząd specjalny rewizji czynności.

Oddział II asygnacji pensyj, rent i wynagrodzeń stałych, w dwu sekcjach.

Informacje powyższe podaję jako przykład porównawczego materjału w zakresie podziału pracy w centralnej instytucji państwowej z tem zastrzeżeniem, że dane powyższe nie są stałe, gdyż w administracji, która zależy od ludzi wykonujących musi być ciągła niemal zmienność, zależna od zmiany jednostek na stanowiskach, powodowanej przez czynniki wyższe np. choroba, śmierć, lub przez wybitne wpływowe osobistości np. króla, premjera, ministrów i t. p. Podział Gentilego na 4 departamenty, wydział autonomiczny i buchalterję, następcy rozszerzyli, zmieniając nazwy, do 6 dyrekcyj generalnych. Podobne zjawisko widzimy u nas i we wszystkich krajach.

VIII. ADMINISTRACJA OKRĘGOWA.

Administracja lokalna uległa najpierwej reformie już w grudniu 1922 r.[71]) przez zniesienie biur szkolnych prowincjonalnych i dawnego podziału na 75 okręgów, bez prowincyj przybyłych po wojnie, a wprowadzenie nowego podziału na 19 okręgów szkolnych z nowemi prowincjami włącznie według warunków geograficzno-klimatycznych. Okręg uważa się za indywidualną całość historycznie utworzoną, o odpowiednich właściwościach naturalnych, ludnościowych, djalektycznych i potrzebach kulturalnych.

Królewski Zwierzchnik Wychowawczy (provveditore) jest bezpośrednim reprezentantem Ministra Instrukcji Publicznej, przez niego mianowany, ma obserwować specjalne potrzeby organiczne okręgu i te właściwości popierać w miejscowem szkolnictwie. Prowadzi on wszystkie interesy ministra. Wykonywa instrukcje, jest głównym urzędnikiem administracji szkolnej miejscowej, posiadającym zarząd szkolnej administracji w gminach niesamorządowych. Do pomocy służą mu Urzę-

---

[71]) Por. Dekret królewski z 31 grudnio 1922 r. Nr. 1679 i dekrety z 18 czerwca i 25 sierpnia 1923 r .

dy Szkolne, Rada Okręgowa, Rady Szkolne i Rady Dyscyplinarne.

Urzędy Szkolne w okręgach o nielicznym personelu załatwiają wszystkie sprawy zgodnie z uchwałami Rad.

Rada Okręgowa (Giunta per l'educazione media) wraz z dyrektorami zarządza wyższemi zakładami w okręgu.

Rada Szkolna (consiglio scolastico) o zmniejszonej za Gentilego ilości członków z 15 do 7, w której przewodniczy provveditore, składa się z dyrektora szkoły średniej, 1 lekarza i 4 ekspertów wychowawczych, mianowanych przez ministra na 3 lata, jako ciało doradcze, zajęte kontrolą wszystkich szkół prowincji. Zajmuje się nadto wszystkiemi materjami ogólnemi, odnoszącemi się do rozwoju kultury narodowej. Rady Szkolne zbierają się dwa razy na miesiąc, aby zadecydować o założeniu, rozlokowaniu lub zamknięciu szkół, rozważyć opuszczanie lekcyj, sprawy zwolnień nauczycieli, przeniesień i nagród, nadto sprawy uznane przez Król. Zwierzchnika Wychowawczego za odpowiednie.

Rady Dyscyplinarne rozważają sprawy nauczycieli, miejskich kierowników wychowania i inspektorów, mając kompetencje jasno określone. Z 7 członków zmniejszono je do 5 mianowanych przez ministra na trzy lata.

W nowej organizacji wprowadzono pełną decentralizację ogromnej maszyny administracyjnej, która wstrzymywała rozwój szkolnictwa elementarnego, średniego i wyższego. Postanowienia Król. Zwierzchnika Wychowawczego w wielu sprawach są ostateczne np. w sprawie opuszczania lekcyj, dekretów służby, mianowania zastępców i t. p. Może on ze względów sanitarnych lub innych poważnych przyczyn zarządzić zamknięcie szkół i może je zatwierdzić w porozumieniu z prefektem, zarządcami szkolnymi w gminach wiejskich, o ile nie wypełniły obowiązku szkolnego.

Dążność do decentralizacji czynności i funkcyj, jedna z głównych tendencyj całej reformy, okazała się w cyrkularzach z 3 i 14 września 1923 r., wyjaśniona później w dekrecie

---

[72]) zob. dekret królewski Nr. 2453 i z 1 października 1923 r. Nr. 2185 oraz późniejsze rozp. ministra z 10 stycznia 1924 r.

królewskim z 3 listopada 1923 r. [72]) o organizacji nauczania początkowego, określającym władzę inspektorów i dyrektorów.

Nadzór miejscowych zarządów szkolnych silnie odnowiono. Z 630 inspektorów szkolnych pozostało 260, czyli jeden na obszar szkolny (circondario).

Królewski minister szkolny nadzoruje szkoły, zatwierdza otwarcie prywatnych szkół i wydaje certyfikaty służby. Funkcje inspektorów ograniczono do nadzoru i kierowania pracą dydaktycznych dyrektorów szkół elementarnych

Dyrektor rządowy wizytuje szkoły, układa sprawozdanie o nauczaniu, zatwiedza i mianuje nauczycieli, przygotowuje kalendarz szkolny i mianuje komisje egzaminacyjne. W autonomicznych miastach administrację szkolną powierza się miejskiemu dyrektorowi wychowania, mającemu do pomocy dyrektorów dzielnicowych, jednego na każde 30 do 40 klas. Zadaniem jego jest dostarczyć szczegółowe dane i szczególne uwagi o pracy każdego z podległych mu nauczycieli.

Dyrektorów rządowych i inspektorów zatwierdza się na zasadzie konkursów.

Odnowienie aparatu zarządzającego szkolnictwem przysporzyło państwu już w pierwszym roku reformy 8 i pół miljonów lirów. Sprawność nowej organizacji wykazały wyniki pracy, na mocy których można było statystykę, długo zaniedbywaną, doprowadzić do chwili bieżącej. Wprowadzono uproszczenie rachunków finansowych, sporządzono mapy przeglądu władz szkolnych. Obecnie biura mogą odpowiadać odwrotną pocztą nauczycielom i władzom szkolnym. Zapomocą konkursów obsadzono 24.000 wolnych stanowisk nauczycielskich. Nadto biura badały kilka tysięcy żądań o przeniesienia, rozklasyfikowały szkoły, mianowały komisje konkursowe i asystentów na wolne miejsca.

Przedewszystkiem wprowadziły nowego ducha do szkół, uprawiały czynną propagandę, wyjaśniającą nowe prawa nauczycielom, rodzicom i uczniom, wprowadziły wspaniałe ceremonje szkolne, organizowały zebrania rodzicielskie i przygotowały kursy o metodach pracy w szkołach.

W tej pracy reformatorskiej centralna administracja nie zapomniała o nowych prowincjach. Chociaż organizacja wy-

chowania tych prowincyj dawniej różniła się zupełnie od włoskiej, teraz warunki polityczne zmusiły wprowadzić drastyczne zmiany. Gentile starał się postanowienia królestwa rozszerzyć na nowe obszary, zawsze biorąc pod uwagę miejscowe warunki, zgadzając się np. na ograniczony czas zatrzymać dawną organizację, jednak od czerwca 1924 r. szkoły nowych prowincyj mają jednolity system administracji według nowej reformy.

Wielką ilość obowiązków, dawniej wykonywanych przez ministra oddała nowa reforma Król. Zwierzchnikowi Wychowania. Najzdolniejszych włoskich wychowawców użył rząd, jako inspektorów do celów administracyjnych, aby określili starannie zakres działania, nie pozostawiając materyj spornych.

Szkolnictwo włoskie *zagranicą* podlega Ministrowi Spraw Zagranicznych. Na czele stoi dyrektor generalny, należący do Ministerstwa Oświaty, dodano mu 3 członków, z dyplomatycznej i konsularnej służby i 5 z Ministerstwa Oświaty, tworząc urząd kierujący „Ufficio direttivo", któremu podlega 72 szkół państwowych i 1000 prywatnych przeważnie katolickie i zakonne, rozsiane po całym świecie, niektóre faszystowskie i zakładane przez Societa Dante Alighieri. W Niemczech jest 11 szkół włoskich z 329 uczniami.

IX. WYNIKI REFORMY I OPINJE.

Wyniki reformy Gentilego streszczają się więc w tem przedewszystkiem że Włochy są na drodze rozwiązania swego zagadnienia analfabetów, następnie w powiększeniu budżetu wychowawczego o kilka setek miljonów lirów, wydając dziś na szkoły o jedną trzecią więcej niż przed wojną.

„Nie możemy oszczędzać na szkołach" — mówi Mussolini „szczególniej, gdy szkoły wiejskie są tak zaniedbane".

Ciekawem też jest nowe określenie nauki dydaktyki, jako „wewnętrznej zgody ucznia na prawo, które on czuje żywe i czynne u mistrza, albo lepiej jako tworzenie się prawa życia, rodzącego się w świadomości nauczyciela i ucznia, stającego się

wspólnym czynem ich ducha co zowiemy wychowaniem" [76]. Zgadza się ono z oświadczeniem Gentilego w senacie, jak wyżej przytoczyłem.

Przez rozwój fizycznej indywidualności dziecka reforma rozwija jego popędy, uświadamia je dziecku, z czem łączy się umysłowy rozwój zdolności, przychodzi mu na pomoc wolność wyboru jako wola, która daje mu nowe czynności, a ich wynikiem staje się umiejętność kierowania energji o zmiennych wartościach. Wychowanie ma czuwać nad dzieckiem w kształtowaniu się jego doświadczenia i form najcenniejszych wytwarzających się czynności. One wzniecają dążenie do wiedzy i rozważań, nasuwają się różne rozwiązania zagadnień, prowadząc do nowych prób doświadczalnych, według zrodzonych pomysłów przyczem okazują się nowe dyspozycje, za któremi idzie potrzeba obserwowania i wchłaniania wpływów otoczenia rodziny, przyjaciół, nauczycieli. Uczeń czuje oddziaływanie obcych osobowości i wzrost własnej [77]).

Rozmaite pomoce szkolne, któremi uczy się posługiwać w szkole, stanowią materjał doświadczalny dla nauki, jako czynności zmiennej, która znów wytwarza równomierne pobudki z wewnątrz. Tym zaś dostarczyć kierunku z zewnątrz jest zadaniem pracy nauczyciela przez cały jego żywot, zależnie od jego rozwiniętej osobowości i od indywidualności jego ucznia, rzeźbiąc lub przynajmniej, ociosując z grubsza młodego człowieka przez swe oddziaływanie, przygotowując duszę ludzką do roli zwierciadła, jasno odbijającego rzeczy przy ich nieskończonej mnogości.

W średnich szkołach zastąpiono zwykły podręcznik nauką klassyków od Homera i Wergiljusza zacząwszy, wprowadzono nowoczesnych rzeźbiarzy świadomości narodowej: włoskich

---

[76]) Por. Giuseppe Lombardo-Radice: Lezioni di ditattica e ricordi di esperienza magistrale, 10 edizione, 1925, Remo Sandron Editore, Palermo-Roma, str. 14.

[77]) To wspólne życie duchowe składa się z licznych aktów, wewnętrznych przeżyć, albo objawów oddziaływania wychowawczego, jak to później nazywa z socjologicznego punktu widzenia Lochner: Erziehliche Wechselwirkung w pracy p. t.: Deskriptive Pädagogik, Reichenberg, 1927. str. 112

poetów i prozaików jak Parini'ego, Alfieri'ego. Manzoni'ego, Carducci'ego i t. p.

Wielki duch reformy z jego zasadniczymi i charakterystycznymi celami nie prędko ulegnie zmianie, której będzie ulegał ten lub ów szczegół. Zapewne, że programy przeładowane filozofją i klasycznością, ulegną wzmocnieniu w przedmiotach przyrodniczych .

Rząd włoski dowiódł, że stoi na wysokości zadania, zgodziwszy się na całokształt wielkiej reformy wychowawczej, a Gentile nie zawiódł zaufania Mussoliniego, gdyż reforma wychowawcza okazała się najbardziej faszystowska ze wszystkich innych reform nowego rządu. Faszyzm stał się wywyższeniem i uszlachetnieniem wszystkich czynników, przyczyniających się do utworzenia i zapewnienia wielkości Włochom. Zagadnieniem zaś ich wielkości, przewyższającem wszystko — stało się zagadnienie wychowania i kultury.

Reforma Gentilego spotkała się z wielką opozycją z powodu zmiany metod wychowawczych. Szczególniej atakowali ją wydawcy, zmuszeni do odrzucenia książek znajdujących się w druku, jak i studenci, którzy uważali się za niezdolnych do pewnego typu studjów, oraz nauczyciele zmuszeni do dawania ścisłych sprawozdań ze swej pracy. Braki te okazały się nieuniknione.

W publikacjach włoskich ostatnich lat przeważa opinja poważnych argumentów w obronie reformy, niż słabych i nieprzekonywujących opozycji, jak artykuł prof. Maresca, czy Achillego Monti w „Giornale d'Italia". Faktem jest i przyznaje to opozycja, że programy szkół elementarnych i średnich zmierzają do ożywienia szkoły i uzacnienia uczni i nauczycieli. Chociaż Gentile był faszystą w czasie swego urzędowania i jednym z głównych budowniczych faszystowskiej ideologji, to zawsze był wychowawcą, cała jego praca, jako ministra, była wyższa nad ducha partji, a najzdolniejsi jego współpracownicy, jak np. Lombardo-Radice nie był wcale faszystą.

Dyskusja w senacie włoskim w lutym 1925 r. okazała różnice opinji o reformie. Szczególniej atakowano (senatorzy Pais i Credaro) organizację centralnej i prowincjonalnej administracji z powodu ogromnego zmniejszenia ilości okręgowych i cen-

tralnych wizytatorów i inspektorów. Na zarzuty Gentile odpowiedział: „Jestem przekonany, jak wielu innych, że szkoła jest indywidualnością duchową, przeto nie powinna być przedmiotem do wtrącania się obcych i niedyskretnych, że w szkole uczeń musi trwać z nauczycielem, a nauczyciel z uczniem w ich wewnętrznem życiu, które nie powinno być przedmiotem podejrzeń sędziów, nagle wchodzących z zewnątrz". Uważa on, że kierownicy szkół i nauczyciele zupełnie zabezpieczają tę indywidualność duchową szkoły, która musi być sama w sobie wolna od wszelkich wmieszań, mogących tylko zatrzymywać i zburzyć spokój tego życia indywidualnego.

Niektórzy senatorzy (Tomassia, Pais, Torraca) krytykowali łącznie przedmiotów nauki w szkołach średnich, jak np. historji i filozofji, ponieważ historja bada i szuka faktów, gdy tymczasem filozofja, która często gubi się sama w abstrakcjach, opiera się na stałych zasadach, osądza fakty zgodnie do poglądu. Inni natomiast senatorzy (Vitelli, Scialoia, Morello) mówili przychylnie o łączeniu przedmiotów różnych, poddając np. kombinację łączenia matematyki z fizyką i dowodząc, że dydaktyczne zdolności nauczyciela powinny i muszą być bardziej wyczerpane niż naukowe".

Bardzo piękne świadectwo włoskiej reformie wychowawczej wystawia Adolf Ferrière w tomiku p. t.: „O świcie szkoły pogodnej we Włoszech", po odbyciu podróży wśród pionerów szkoły czynnej. Monografja ta składa się z prac p. Dina Bertoni: o kulturze ducha według Gentilego, Lombardo-Radice: o znaczeniu gier w wychowaniu, o szkole czynnej i o klasach doświadczalnych, Gino Ferreti: o wychowaniu poetyckiem w szkole wynalazczej, Marji Boschetti-Alberti: o karności w swobodzie, holendra C. Philippi van Reesema: o doniosłości pracy Montessori, M. Levi: o szkole odnowionej w Medjolanie, Piotra Engel: o nowej szkole i o kolonjach młodych robotników, Rusconi: o Towarzystwie interesów Włoch na południu, Aleksandra Marcucci: o walce z analfabetyzmem i Elda Mazzoni: o szkołach nowych i ich roli w kulturze Włoch [75]).

---

[75]) Por. „L'aube de L'Ecole sereine en Italie" wyd. u Julien Crémieu w Paryżu, 1927.

Porównanie nowej organizacji z dawnym porządkiem wychodzi na korzyść skuteczności reformy, gdyż nie tylko odpowiada ona nowemu określeniu wychowania, ale i narodowym ideałom Włoch i ich młodzieży, czego dowodzi dobrze notatka pisma bolszewickiego, wydawanego w Paryżu p .t.: „Die Lehrer Internationale" w jednym z numerów 1929 r. [74]), gdzie autor boleje i oburza się na stosunki wytworzone wśród włoskiej młodzieży i sfer robotniczych, do których żadne sposoby, używane przez ajentów bolszewickich, nie mogą trafić i żadnej jaczejki zorganizować.

Praca odrodzenia, dokonywana we Włoszech za podnietą rządu faszystowskiego nie ogranicza się do gospodarczych, społecznych, finansowych, wojskowych i biurokratycznych stron życia, lecz niezbędnemi okazały się rozwój moralności i wychowawczego życia narodu, jak tego dowodzi obszerna publikacja: „La Civilità fascita",[79]) gdzie mówi Umberto Renda, że „wpływ rodziny najsilniejszy na dziecko, ma znaczenie profilaktyczne przez opiekę nad macierzyństwem i dziecięctwem w prawie" np. o ubezpieczeniu przeciwgruźliczem i w kodeksie karnym.

Gentile w jednej ze swoich mów powiedział, że jest rodzaj polityki, który nie może pohańbić szkoły, jak nie może splugawić religji — temi są nauka i sztuka. Inny rodzaj polityki, jaki rząd chce wprowadzić do szkoły stanowi „polityka narodowa, twórcza wola życia narodowego" [80]). Po 20 miesiącach swej pracy ustąpił on, jako filozof faszyzmu, przeniósł nad oficjalne stanowisko ministra lepszą pozycję utrzymywania

---

[74]) Zob. też Nr. 7 — 8 str. 16 — 18 art. p. t.: „Die Friedensarbeit der mussolinischen Schule! Italiens Völkerbundgeist!" i str. 29 art. p. t.: „Kopf-und Handarbeiter gegen den Faschismus".

[79]) Zob. str. 463 — 491. Prawo z 10 grudnia 1925 r. Nr. 2277 i z 29 paźdz. 1926. Nr. 1904. Obejmuje ona przegląd dokonanych reform w różnych dziedzinach życia współczesnego Włoch, ze wstępem Mussoliniego, wydana w Torino, 1928, str. 688.

[80]) Por. Marraro: Nationalism in Italian Education. N. Y. 1927. str. 88 Podkreśla wpływ wojny na podniesienie się we Włoszech własnej świadomości narodu sprawozdanie opracowane przez Niemieckie Mininsterjum Spraw Wewnętrznych p. t. „Europäische Unterrichtsreformen seit dem Weltkriege, 1924, Quelle et Meyer, Lipsk, str. 27.

ideałów faszystowskich w prywatnem życiu, w zawodzie nauczycielskim, gdzie może przygotowywać przyszłe pokolenie do właściwych wartości i wyjaśniać swą polityczną doktrynę.

Następca Gentilego Casati Alessandro, dawniej zastępca przewodniczącego Rady Wychowania Publicznego wyjaśnił, że reforma nie była wynikiem chwili politycznej, lecz wynikiem 20-letnich dysput w kołach wychowawczych. Dziś nawet przeciwnicy reformy uznali ją za jedną z największych potrzeb kraju.

A. DRYJSKI.

PSYCHANALIZA I WYCHOWANIE PŁCIOWE

(ciąg dalszy).

II.

Dziecko i Seksualizm.

„Wydaje się pewnem", mówi Freud, „że noworodek przynosi ze sobą zarodki dążeń płciowych, które czas jakiś rozwijają się, później natomiast ulegają coraz bardziej postępowemu stłumieniu, które znowu może być przerwane przez ponowne awanse rozwoju seksualnego, jako też wstrzymane przez indywidualne właściwości. O prawidłowości i perjodyczności tego chwiejnego przebiegu rozwojowego nie mamy pewnych danych. Zdaje się jednak, że życie seksualne dzieci zaczyna się przeważnie około trzeciego lub czwartego roku tak wyraźnie zarysowywać, że obserwacja jest już możliwa".[1])

Popęd płciowy,[2]) jak widzimy, nie zjawia się według Freuda i jego zwolenników dopiero w okresie tak zw. pokwitania. Bardziej prawdopodobnym wydaje im się pogląd,

---

[1]) Freud, Trzy rozprawy z teorji seksualnej, str. 91.

[2]) Popęd określa Freud jako „psychiczną reprezentację podniety stale działającej i płynącej ze źródła, umiejscowionego wewnątrz organizmu".

Odróżnia on w nim: źródło, czyli stan podniecenia w danym narządzie (obręby erogenetyczne ust, odbytnicy, genitalja); cel, t. zn. czynność, do której popęd prze, aby usunąć podnietę drażniącą, a więc zespolenie płciowe, a przynajmniej takie czynności, które do tego prowadzą; przedmiot, t .j. osobę, od której pochodzi przyciąganie płciowe.

że okres ten stanowi już drugą wielką fazę rozwoju seksualnego, kiedy zachodzi ostateczne dokształcenie narządów rozrodczych.

Oprócz powyższego psychanalitycy utrzymują: 1) że popęd płciowy nie jest czemś jednolitem, lecz posiada charakter wysoce złożony: powstaje mianowicie na drodze rozwojowej z połączenia syntetycznego wielu składników, które ze szczególną łatwością można uwidocznić na różnego typu zboczeniach (perwersje). ...„Badania kliniczne" — powiada Freud, „naprowadzają nas na to, że normalny popęd płciowy zasadza się na spojeniu, którego wyraz zatarł się w jednolitości normalnej"; 2) że podniecenie płciowe, czyli tak zw. chuć (libido) pochodzi nie tylko z narządów rozrodczych, lecz także z wielu innych części ciała; 3) że popęd seksualny w pierwszej fazie swego istnienia jest niezależny od funkcji rozrodczej i służy do uzyskania różnych form rozkoszy, które Freud „podług analogji i związku" uważa za rozkosz płciową. Źródłem tych postaci przyjemności jest drażnienie niektórych, specjalnie wrażliwych części ciała — usta, otwór odbytnicy, cewka moczowa i t. d. Formy powyższe tworzą rozmaite składniki ogólnego popędu płciowego i z tej racji można je nazwać popędami cząstkowemi (Partialtriebe). Istnienie popędów cząstkowych w charakterze czynników autonomicznych, cechuje właśnie normalny dziecięcy ustrój płciowy. Poszukiwanie rozkoszy uzależnia się od czynnościowania aparatu rozrodczego dopiero w ostatniej fazie rozwoju seksualnego i wtedy owe składniki popędowe podporządkowują się zwierzchnictwu obrębu genitalnego. Zmianie tej towarzyszy jeszcze inna, a mianowicie, zamiast pierwotnego autoerotyzmu [3]) następuje wybór właściwego przedmiotu seksualnego, dzięki któremu osobnik będzie miał możność zaspokoić wszystkie swoje potrzeby erotyczne.

Ustrój, kiedy aparat rozrodczy nie osiągnął jeszcze supremacji, nazywa się w psychanalizie przedgenitalnym.

Istnieją dwa okresy przedgenitalne — oralny (od os,

---

[3]) Autoerotyzm polega na tem, że dziecko czerpie rozkosz płciową z własnego ciała , a nie od innego przedmiotu (Havelock Ellis).

usta), zwany także kanibalistycznym[4]) i sadystyczno-analny (anus, odbytnica).

W pierwszym, wcześniejszym, czynność seksualna nie oddzieliła się jeszcze od podstawowego procesu biologicznego — odżywiania; łączy się z funkcją przyjmowania pokarmu, t. zn. wargami i błoną śluzową ust. Usta w danym wypadku tworzą tak zw. obręb erogenetyczny, rozumiejąc pod tą nazwą „jakieś miejsce na ciele lub błonie śluzowej, którego drażnienie w pewien sposób, wywołuje uczucie rozkoszy w ściśle określonej jakości". Takim obrębem może być „prawdopodobnie każda część skóry, każdy narząd zmysłowy", ale oprócz tego istnieją jeszcze pewne okolice ciała, a więc np. usta, wykazujące specjalną pobudliwość. Stanowią one „wyborowe obręby erogenetyczne o szczególniejszej pobudliwości, zapewnionej od samego początku przez pewne urządzenia ustrojowe" [5]).

Drażnienie błony śluzowej ust i warg podczas karmienia wywołuje bezsprzecznie rozkosz, która w następstwie odłącza się od funkcji odżywczej, tworząc samoistny popęd cząstkowy do rytmicznego poruszania wargami (cmokanie, cmoktanie) w celu przywrócenia przyjemności ssania piersi matki. Nie wszystkie jednak dzieci cmokają, czynią to jedynie te, u których znaczenie erogenetyczne obrębu ust jest wzmożone ustrojowo. W tych wypadkach może ono trwać aż do okresu pokwitania, a nawet utrzymać się przez całe życie. Już w 1879 r. lekarz węgierski Lindner sądził, że cmokanie posiada charakter płciowy [6]). Freud i jego zwolennicy wręcz

---

[4]) Fazę oralną cechuje dążność do wchłonięcia w siebie, pożarcia przedmiotu seksualnego, stąd nazwa — kanibalistyczny.

[5]) Znaczenie obrębów erogenetycznych, jako surogatów narządów płciowych, zaznacza się najlepiej w psychonerwicach i histerji.

[6]) Dr. Galant przytacza wyznanie pewnej młodej dziewczyny, której cmoktanie dawało takie same zadowolenie, jak stosunek płciowy. „Trudno", — mówi ona — opisać, jaka słodycz rozchodzi się po całem ciele przy cmoktaniu; wyzbywa się całkiem tego świata, jest się zupełnie zadowolonym i całkowicie szczęśliwym. Jakież to cudowne uczucie! Nie żąda się nic więcej ponad spokój, tylko niczem niezmącony spokój. Jest to poprostu niewypowiedzianie pięknie... jest się przeniesionym w inny świat".

utrzymują, że badania psychanalityczne uprawniają do tego, aby cmokanie uważać „za przejaw seksualny i właśnie na niem studjować podstawowe rysy dziecięcych czynności płciowych".

Przez cmokanie, ssanie piersi, palca lub innej części ciała uwydatnia się zarówno potrzeba szukania rozkoszy, jak i sposoby jej zaspokojenia. Dotyczy to przedewszystkiem piersi matki, która jest dla dziecka nie tylko źródłem pokarmu ale i zadowolenia seksualnego. „Widok dziecka", powiada Freud, „gdy nasycone opuszcza piersi i z zaróżowionemi policzkami i błogim uśmiechem popada w sen, stanowi obraz, który musi pozostać w pamięci, jako miara wyrazu zadowolenia seksualnego w życiu późniejszem" (podkr. m.).

Cmokanie także prowadzi do zaśnięcia, a nawet do swojego rodzaju zachwytu, który jest jakby orgazmem... Przyjemność, pochodząca z wykonywania tej czynności, jest widocznie taka duża, że dziecko instynktownie szuka przedmiotów, mogących drażnić błonę śluzową (palce rąk, nóg, różne przedmioty); skoro znajdzie jakieś miejsce na ciele, staje się ono później, dzięki przyzwyczajeniu, uprzywilejowanem. Cmokanie łączy się niejednokrotnie z pocieraniem piersi lub narządów płciowych. W tym ostatnim wypadku prowadzi ono często do onanizmu.

Nowsze badania psychanalityczne wykazują w erotyce oralnej dwie fazy przedambiwalentną i ambiwalentną[7]) (Abraham). W tej ostatniej występują już impulsy o charakterze sadystycznym (sadyzm oralny).

Ustrój sadystyczno-analny opiera się o inną funkcję fizjologiczną, a mianowicie defekację i oddawanie moczu. Jego obrębami erogenetycznemi są zatem — odbytnica (erotyka analna) i cewka moczowa (erotyka uretralna).

Znaczenie odbytnicy, jako obrębu erogenetycznego, było, według Freuda, niegdyś bardzo duże. Dzieci, które uprawiają

---

[7]) Z ambiwalencją mamy wtedy do czynienia, gdy jednocześnie występują dwie przeciwstawne dążności. Np., w erotyce analnej widzimy z jednej strony dążność do wydalenia kału, z drugiej — pragnienie zatrzymania go, aby tym sposobem osiągnąć przyjemność seksualną.

erotykę tego typu, „zdradzają się przez zatrzymywanie odchodów, aż te, nagromadziwszy się, wywołają silną reakcję mięśniową, a przechodząc przez odbytnicę, staną się podnietą dla jej błony śluzowej, przyczem oprócz bólu, zaznacza się także uczucie rozkoszy". Podobnie rzecz przedstawia się i z błoną śluzową cewki moczowej, która, jak wykazują praktyki onanistów, stanowi wybitny obręb erogenetyczny. Typowym objawem erotyki uretralnej u dzieci jest długie przetrzymywanie moczu, co prowadzi do pewnej przyjemności przy jego wydalaniu.

Erotyka analna odgrywa, zdaniem psychanalityków, dużą rolę w rozwoju osobowości. Na „porządku analnym" uczy się dziecko tłumić po raz pierwszy swe pragnienia rozkoszy, a tem samem kładzie fundamenty pod budowę przyszłego charakteru [8]). Tworzy się on „z materjału płciowych podniet i składa się z popędów, ustalonych od dzieciństwa, z uzyskanych przez uwznioślenie, tudzież z takich tworów, które służyć mają do skutecznego opanowania perwersyjnych dążności, poznanych jako nie do użycia". W niektórych rysach charakteru można jakoby wprost rozpoznać ich łączność z erotyką analną. Znajdują się one nawet w stosunku prostym do wyparcia i sublimacji dążności odbytniczych. W ten sposób można wyprowadzić np. oszczędność, upór i porządek z „zużytkowania" erotyki analnej. Ambicja wywodzi się znowu z erotyki uretralnej i t. d.

Ustrój, o którym mowa, łączy się z t e n d e n c j a m i s a d y s t y c z n o - m a s o c h i s t y c z n e m i. Przejawy sadyzmu — w szerokiem tego słowa znaczeniu — zarysowują się

---

[8]) Patrz o erotyce analnej w związku z charakterem: Freud, Ueber Triebumsetzungen, insbesondere der Analerotik, Charakter u. Analerotik. Gezam. Schrift. tom V-ty. Sadger, Analerotik u. anal Charakter, 1920. Hattingberg, Analerotik, Angstlust und Eigensinn. Intern. Zeitschr. f. Psychoanalyse, tom 2-gi. Oven Berkley Hill, Psychology of the anus. Indian Med. Gazette, 1913, str. 301 i nast. Jones The anal erotic and character traits w cyt. Papers on Psychoanalysis. W. Reich, Der triebhafte Charakter. Eine psychoanalystische Studie zur Pathologie des Ich. Neue Arbeiten z. ärztl. psychoanalyse Nr. 4. Abraham K., Psychoanalytische Studien zur Charakterbildung. Internat. Psychoanal. Verlag, Wien.

u dzieci dosyć rozmaicie: gryzienie, skubanie, szczypanie i t. p.[9]) Pochodzą one z chęci opanowania, zawładnięcia przedmiotem płciowym i pojawiają się już w tym czasie, kiedy narządy rozrodcze nie odgrywają jeszcze swej roli późniejszej. Niektórzy badacze, np. Moll,[10]) sądzą, że wszystkie skłonności sadystyczne dzieci posiadają charakter aseksualny. Psychanalitycy jednak, opierając się na faktach, że okrucieństwo i popęd płciowy znajdują się często w ścisłej ze sobą łączności, widzą związek powyższy i w wielu przejawach sadystyczno-masochistycznych dzieciństwa. Podkreślają oni przytem, że przeciwieństwo — sadyzm-masochizm występuje zawsze regularnie. „Kto w swem odnoszeniu się płciowem znajduje rozkosz zadawania bólu drugiemu, ten również skłonny jest odczuwać ból jako rozkosz. Sadysta jest zawsze masochistą, chociaż czynny lub bierny charakter jego perwersji może być silniej zaznaczony i nadać czynności płciowej cechę przeważającą".

Z powiedzianego dotychczas wynika, że obręb erogenetyczny narządów płciowych nie odgrywa w okresie przedgenitalnym roli dominującej, a nawet nie jest umiejscowieniem najstarszych podniet seksualnych. Położenie jednak anatomiczne, czynności związane z pielęgnacją, wydzieliny i bodźce przygodne (np. pasożyty, wędrujące z jelit do pochwy dziewcząt) doprowadzają wcześniej czy później do pocierania lub drażnienia innemi sposobami obrębu powyższego, a co zatem idzie — onanji, której, jak twierdzi Freud, prawie żaden osobnik uniknąć nie jest w stanie. Ona to kładzie „podwalinę pod przyszłe zwierzchnictwo tegoż obrębu erogenetycznego wśród funkcji płciowej".

Należy odróżnić trzy okresy masturbacji: pierwszy zachodzi w niemowlęctwie, drugi ma miejsce w 3 — 4 roku życia

---

[9]) Patrz pracę Hug Hellmuth, Tagebuch eines halbwüchsigen Mädchens (von 11 bis 14½ Jahren). Intern. Psychoan. Verlag, 1919, w której są opisane między innemi sensacje erotyczne, spowodowane łechtaniem.

[10]) Moll, Das Sexualleben des Kindes, 1909 str. 125.

(„epoka rozkwitu czynności seksualnych"), trzeci — w czasie dojrzewania [11]).

Nietrudno, jak widzimy, zauważyć, że z punktu widzenia psychanalizy onanizm jest zjawiskiem stałem i powszechnem, a co za tem idzie, n i e m o ż e b y ć u w a ż a n y a n i z a c h o r o b ę, a n i z a p r z y c z y n ę c h o r ó b, o i l e s i ę n i e ł ą c z y z u c z u c i e m b o j a ź n i i p o c z u c i e m w i n y [12]).

Mówiliśmy, że podniecenie płciowe dziecka jest uwarunkowane obrębami erogenetycznemi ust, odbytnicy, innych części ciała , a niekiedy i właściwych narządów płciowych. Może ono pochodzić również z takich źródeł, jak wzrok [13]), rytmiczno-mechaniczne wstrząśnienia ciała (huśtanie, kołysanie, jazda konna lub koleją i t .d.), ogólne drażnienie skóry (np. bodźce cieplne), wysiłek mięśniowy (wielu chłopców doznaje po raz pierwszy podrażnienia płciowego podczas zapasów, borykania się z kolegami) i t. p. Ubocznie wywołują podniecenie płciowe wzruszenia o pewnem nasileniu i praca umysłowa. Wiadomo np., że u dzieci w okresie szkolnym — obawa, niepokój i inne wzruszenia, szczególnie jeżeli się łączą z dużym napięciem uwagi, wywołują silne podrażnienie w narządach płciowych, a nawet polucje. „Bardzo jest możliwe", powiada Freud, „że w organizmie nie zachodzi nic ważniejszego, coby się jakimś składnikiem nie przyczyniało do podniecenia płciowego".

Pierwotne popędy cząstkowe posiadają naogół charakter a u t o e r o t y c z n y [14]). Wyjątek pod tym względem stano-

[11]) Ogólnie rzecz biorąc, psychanalitycy odróżniają następujące okresy, usposabiające do onanizmu: 1. od pierwszego do drugiego roku życia; 2. od trzeciego do siódmego; 3. od jedenastego. Ten ostatni kończy się zwykle u dziewcząt z chwilą wystąpienia perjodu.

[12]) Patrz Blueler, Lehrbuch d Psychiatrie, 1920 str. 152 i pas. Stekel, Onanie und Homosexualität, Wien 1921. R. Saussure, La Methode psychanalytique, 1922, 46 — 52.

[13]) Wzrok jest wybitnym obrębem erogenetycznym np. przy żądzy patrzenia i ekshibicji.

[14]) Należy ściśle odróżniać autoerotyzm od narcyzmu. W pierwszym popęd seks. jest zwrócony tylko d o r ó ż n y c h c z ę ś c i własnego ciała, w drugim — d o c a ł e j o s o b y. Narcyzm jest zatem dążnością do brania samego siebie za przedmiot seksualny. Patrz Freuda, Zur Einführung des Narcismus. Gesam. Schrif. tom VI-ty.

wi popęd oralny, który znajduje swój przedmiot płciowy najpierw w piersi matki, a następnie w jej surogatach. Otóż w życiu płciowem dziecka, pomimo dominującego znaczenia obrębów erogenetycznych, przejawiają się jeszcze takie składniki popędowe, dzięki którym, już od samego początku inne osoby stają się przedmiotem seksualnym. Składniki powyższe występują parami jako czynne i bierne. Główniejsze z nich są: popęd do oglądania (postać czynna) i pokazywania (postać bierna) narządów płciowych, a także popęd do okrucieństwa — sadyzm (postać czynna) i masochizm (postać bierna).

Proces wyboru przedmiotu seksualnego odbywa się w ten sposób, że poszczególne składniki płciowe skierowują się ku jednej osobie i wskutek tego seksualizm dziecka zbliża się stopniowo do postaci życia płciowego osób dojrzałych. Zachodzi jednak różnica, polegająca na tem, że w dzieciństwie składniki owe *nie zespalają się ze sobą całkowicie i nie podporządkowują zwierzchnictwu narządów płciowych. Ustalenie tego zwierzchnictwa* w warunkach normalnych stanowi jak wiemy, *ostatni okres, przez który przebiega rozwój płciowy*. Kiedy ono nastąpi, inne obręby erogenetyczne schodzą na plan drugi. Przypada im jednak do spełnienia ważne zadanie — *wszczęcie podniecenia płciowego* (rozkosz wstępna). Co się tyczy samego procesu wyboru, to zachodzi on w dwóch etapach: *pierwszy* ma miejsce z reguły między 2 a 5-tym rokiem życia, poczem następuje okres utajenia (zupełnego albo częściowego). W okresie tym rozwijają się pod wpływem wychowania różne siły duchowe, przeciwne popędowi seksualnemu, a mianowicie, ideały moralne, estetyczne, społeczne, uczucie wstydu, wstrętu i t. d. Dzięki nim, większość popędów pierwotnych musi ulec mniej lub więcej skutecznemu stłumieniu, wobec czego naturalna skłonność dziecka do wszystkich możliwych przekroczeń (podkład wielokształtnie perwersyjny) zostaje zahamowana. Jednocześnie organizm podlega różnym przemianom, które w ostatecznym wyniku prowadzą do dojrzenia narządów płciowych.

Drugi etap w wyborze przedmiotu seksualnego przypada właśnie na ten okres.

Wyniki wyboru pierwszego mają jednak wpływ na następne: „Niespotkanie się obu tych prądów jest dosyć często powodem, że nie może się urzeczywistnić jeden z ideałów życia płciowego, a więc zjednoczenie się wszystkich pożądań w jednym przedmiocie".

Pierwszym objektem seksualnym dziecka — poza jego własnem ciałem — jest pierś matki. Tutaj szukają psychanalitycy pierwowzoru każdego stosunku miłosnego. Przez odstawienie od piersi traci dziecko ten przedmiot i wtedy mianowicie, kiedy zaczyna już sobie tworzyć wyobrażenie całości osoby karmiącej. Po przejściu przez okres autoerotyczny, wraca ono znowu do objektu — matki, względnie rodziców lub innych członków rodzeństwa. Wtedy to powstaje w jego duszy najważniejsze przeżycie miłosne, zwane kompleksem Edypa. „W nim, powiada Freud, ogniskuje się seksualizm dziecka, który przez swój dalszy wpływ jest decydującym dla seksualizmu dorosłego. Każdemu nowemu obywatelowi ludzkości przypada zadanie przewalczenia zespołu edypowego; kto temu nie podoła, popada w neurozę". Kompleks, o którym mowa, wynika jakoby z dążeń kazirodczych syna do matki[15]), w czem ojciec staje mu na

[15]) U dziewczynek zachodzi stosunek odwrotny t. zn., że pierwszym przedmiotem ich miłości jest ojciec i wtedy dziewczynka pragnie zająć miejsce matki. Powstaje rywalizacja, a w następstwie nienawiść córki do matki (kompleks Elektry).

W związku z kompleksem Edypa rozwija się jeszcze inny kompleks, a mianowicie zespół kastracyjny (Kastrationskomplex). Posiada on oblicze podwójne. Z jednej strony powstaje pęd do masturbacji, co wywołuje kary i groźby starszych — „odpadnie ci", „utnę ci"... i pogróżki te wystarczają, aby obudzić w dziecku obawę o penis. Kiedy jednak chłopak spostrzeże, że dziewczynki nie posiadają tego „narządu cennego", co łączy się u niego z przekonaniem, że zostały go pozbawione, obawa przeistacza się w strach przed rzeczywistą kastracją. Szereg myśli i fantazyj, osnutych na tle bojaźni o członek, nazywają psychanalitycy kompleksem kastracyjnym. Oprócz wyżej opisanej postaci biernej tego kompleksu, istnieje także p. czynna: „mały Edyp chce pozbawić męskości ojca, aby zająć jego miejsce obok matki. Później chce on wykastrować swych braci, żeby jeden — wśród eunuchów — posiadać harem... W końcu chce wykastrować cały świat, by panować sam w królestwie miłości"... Patrz Wittels, S. Freud. Der Mann, die Lehre, die Schule. Leipzig, 1924, Rozdział XI. Baudouin, Der Kastrationskomplex beim Kinde. Zeitschr. f. psychoanalitische Pädagogik, 1926, Heft 3, Dezember).

p r z e s z k o d z i e. Stąd nienawiść ku niemu, jako swemu rywalowi. To, że dziecko czyni ze swych rodziców przedmiot miłości, uważa Freud za rzecz naturalną i nieuniknioną. Libido jednak nie powinna pozostać przytwierdzona do tych objektów, lecz z biegiem czasu musi przejść na inne, obce osoby. Takie wyzwolenie dziecka od rodziców jest jednem z najważniejszych zadań wychowawczych.

Etapem pierwszym w tym procesie jest stłumienie kompleksu Edypa. Stłumieniu powyższemu towarzyszy amnezja. Freud ma tutaj na myśli „szczególniejszą niepamięć (amnezję), na skutek której życie większości (nie wszystkich!) ludzi w pierwszych latach ich dzieciństwa aż do 6-go lub 8-go roku pokryte jest zasłoną". Tego rodzaju niepamięć kryje przed wzrokiem początki naszego życia płciowego i sprawia, że nie chcemy przypisywać dzieciństwu dążeń seksualnych.

Kiedy wskutek nakazów moralnych wychowania, powstanie zapora przeciw dążnościom kazirodczym, osoby spokrewnione, a przedewszystkiem rodzice, zostaną wykluczone od wyboru przedmiotu płciowego, fakt powyższy umożliwia dalsze wyzwolenie dziecka od wpływów rodzinnych. Nie wszystkim to się jednak udaje: wszelkie zaburzenia w ustosunkowaniu seksualnem dzieci do rodziców pociągają za sobą w wyborze późniejszym, a więc dla całego życia płciowego po dojrzeniu, nieraz bardzo ciężkie skutki.

Każdy krok na drodze rozwojowej popędu płciowego może się stać punktem wyjścia f i s k a c j i (czyli przytwierdzenia libido do objektów wcześniejszych, kazirodczych), albo r o z s z c z e p i e n i a, wskutek którego poszczególne składniki nie podporządkują się pod hegemonję narządów rozrodczych, lecz będą znowu dążyły — niezależnie jeden od drugiego — do uzyskania rozkoszy. W ten sposób możemy np. zrozumieć dlaczego neurotycy albo zachowują dziecięcy stan seksualizmu, albo są doń cofnięci.

Proces organizacji popędu płciowego podlega najróżnorodniejszym wpływom, a wynikiem tej gry może być: perwersja, neuroza, albo normalne życie płciowe.

Uwagi krytyczne, jakie podam tutaj w sprawie teorji seksualnej Freuda, będą dotyczyły trzech jej momentów za-

sadniczych: 1) pojęcia libido, 2) zon erogenetycznych i 3) zespołu Edypa.

1. Libido (chuć, pożądanie płciowe) oznacza w systemie Freuda energję popędu płciowego, jest ona siłą ilościowo zmienną i wyróżnia się od innych energij psychicznych. W pierwszej fazie swego istnienia nie zależy ona od funkcji rozrodczej, a więc od narządów płciowych, lecz jest jakby rozlana po całem ciele — pochodzi ze wszystkich jego części i może się połączyć z każdą czynnością ustroju, zabarwiając ją seksualnie.

Należy tutaj stwierdzić, że Freud, w miarę rozwoju swych poglądów, rozszerzał stopniowo zakres pojęcia chuci, włączając pod tę rubrykę wszystkie erotyczne, a nawet inne dążności. W ten sposób libido psychanalityków pokryło się z erosem Platona, co Freud podkreśla w Massenpsychologie und Ich-Analyse, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, Der Widerstand gegen die Psychoanalyse i w in. pismach [16]). Sprawa jednak nie ograniczyła się do powyższego, gdyż chuć utożsamia on niekiedy nawet z interesem. W chwili obecnej oznaczenie jej treści nie jest rzeczą łatwą, pomimo zapewnień Freuda, że posiada ona charakter seksualny. Dzięki takiemu rozszerzeniu zakresu libido powstało nawet przekonanie (np. Abraham, E. Seillière [17]) i in.), że pojęcie to ma tylko pozory seksualności, w samej zaś rzeczy jest „wolą" Schopenhauera, „élan vital" Bergsona i t. p.

Nie wchodząc w szczegóły, zaznaczę krótko, że krytc-

---

[16]) Freud powiada: „Der Eros des Philosophen Plato zeigt in seiner Herkunft, Leistung und Beziehung zur Geschlechtsliebe eine vollkommene Deckung mit der Liebeskraft, der Libido der Psychoanalyse". Massenpsychologie und Ich-Analyse. W innem miejscu: Was die Psychoanalyse Sexualität nennt, deckt sich Keineswegs mit dem Drang nach Erzeugung von Lustempfindung an den Genitalien... „sondern weit eher mit dem allumfassenden und alles erhaltenden Eros des Symposions Platos". Patrz także O. Pfistera, Plato als Vorläufer der Psychoanalyse. Inter. Zeitschr. f. Psychoanalyse. 1921, VII, 264 — 269; Nachmansona, Freuds Libidotheorie verglichen mit der Eroslehre Platos. Internat. Zeitsch. f. Psychoanalyse, 1915, III 65 — 83; i t. d. i t. d.

[17]) E. Seilliere, Psychoanalyse Freudienne ou psychologie impérialiste? Alcan 1928.

rjum przynależności danego przeżycia do sfery seksualnej musi być jakiś jego związek — organiczny lub funkcjonalny — z systemem rozrodczym. W pschanalizie tymczasem, sprawa przedstawia się inaczej. Chuć Freuda, przynajmniej w pierwszej fazie swego istnienia, jest od tego systemu całkiem niezależna. Nie posiada ona także żadnego związku koniecznego z inną płcią, gdyż dla dziecka najgłówniejszem źródłem rozkoszy płciowej jest drażnienie różnych zon erogenetycznych. Twórca psychanalizy, jak widzimy, zignorował kryterjum, o którem była mowa i wskutek tego libido zostało pozbawione wyraźnej treści. Utrzymywać w takich warunkach, że chuć posiada jeszcze charakter seksualny, znaczy nie przypisywać swym słowom określonego sensu.

Freud porównuje chuć z głodem. W sprawie powyższej idzie wślad za innymi, najwięcej, być może, za Roux, który rozróżniał pojęcie głodu i apetytu zarówno dla sfery odżywczej, jak i rozrodczej.

Pod wpływem prac eksperymentalnych Tarchanowa, Féré'go [18]) i t. p. utrwalił się pogląd, że popęd płciowy jest poprostu — „un besoin d'évacuation". Tymczasem obserwacje Colmana, Kl. Barrusa, Guinarda, Glaevecke,a Talbota, H. Ellisa, a przedewszystkiem Steinacha [19]) wykazały, że popęd ten może istnieć poniekąd niezależnie od funkcyj rozrodczych. W poszukiwaniu zrozumienia owej niezależności próbowano oprzeć się na stosunkach, jakie panują w sferze odżywiania. Głód, powiada Roux, powstaje w niezliczonej liczbie komórek naszego ciała. Jest to krzyk całego organizmu, gdy tymczasem długi czas sądzono, że źródłem jego jest żołądek. Tak, jak po dziś dzień utrzymuje się często, że potrzeba płciowa powstaje wyłącznie w narządach seksualnych. „Mieszają tu dwie bardzo

---

[18]) „Le besoin génésique, powiada Féré, peut être considéré comme un besoin d'évacuation, le choix est déterminé par les excitations qui rendent l'évacuation plus agéable". Revue de Médecine, 1898. W późniejszej pracy, L'Instinct Sexuel (1899), autor ten zmienił swój pogląd na tę sprawę — „l'appetit sexuel est, avant tout, un besoin général de l'organisme"...

[19]) Steinach, Untersuchungen zur vergleichenden Physiologie d. männlichen Geschlechtsorgane.... Archiv f. die gesam. Physiologie 1894, 56. Patrz także Havelocka Ellisa. Studies in the psyhology of sex. Tom 3-ci rozdz. 1-szy.

różne rzeczy: potrzebę ogólną całego organizmu, która dla czynności pokarmowych jest głodem, dla czynności zaś odtwarzania — potrzebą płciową, z potrzebą miejscową, która stanowi apetyt w pierwszym razie, żądzę zaś zadosyćuczynienia płciowego w drugim". Musimy zatem odróżnić głód płciowy i apetyt płciowy. Z pierwszego powstaje miłość, drugi może zrodzić tylko żądzę. Rola aparatu rozrodczego w dążnościach seksualnych, powiada tenże, jest poważną, ale nie wyłączną. Gdyby było inaczej, popęd płciowy. a) nie mógłby się pojawić, gdy aparat powyższy jest niezdolny do czynnościowania, np. wskutek kastracji przed okresem pokwitania lub w przypadkach jego atrofji; b) powinienby zniknąć, skoro potrzeby czysto genitalne są zaspokojone przez częste spółkowanie. Tymczasem popęd płciowy daje niekiedy znać o sobie jeszcze przed rozwinięciem się narządów rozrodczych, istnieje także u kastratów. Nie należy również dowodzić, że coitus nie zagłusza kompletnie potrzeby płciowej: stwierdzić ją można niejednokrotnie wtedy, gdy narządy wspomniane są już w stanie zaniku. „Ogromna i nieprzezwyciężona siła, która popycha płeć jedną ku drugiej, posiada swe źródło gdzieindziej: powstaje w całym organizmie, w najgłębszych cząstkach naszej istoty. Kochamy całem ciałem. Żaden z naszych pierwiastków anatomicznych nie jest obojętny w czynnościach odtwarzania" [20]).

Poglądy Roux można streścić w trzech następujących punktach:

1. W szeregu zjawisk, których ostatecznym celem jest zapłodnienie, uczestniczą wszystkie tkanki ustrojowe.

2. Potrzeba płciowa jest tylko odmianą potrzeby odżywczej [21]).

[20]) I. Roux, Psychologie de l'instinct sexuel, Paris, 1899 (Jest polskie tł. F. Rogalewicza, str. 29 — 40).

[21]) Roux oparł się w danym wypadku na badaniach nad osami i mszycami. Wynika z nich, że jeżeli będziemy przechowywali mszyce w cieplarni i zaopatrzymy je w obfity pokarm, to potrzeba płciowa, zjawiająca się u nich z nastaniem zimy, nie ujawni się. Porównaj także Ribota: „Le processus de la fecondation etant une modalite de ceux de la nutrition, le besoin sexuel est l'analogue du besoin nutritif". Essai sur les passions, wyd. 5-te, str. 42.

3. Rola narządów rozrodczych w popędzie płciowym jest niezaprzeczoną, musi być jednak w pewnym stopniu ograniczona.

Zgodnie z powyższem utrzymuje Freud:

1. że chuć jest rozlana w całem ciele;

2. że popęd płciowy opiera się w pierwszej fazie swego istnienia o funkcję odżywczą;

3. że narządy rozrodcze otrzymują pierwszeństwo dopiero w okresie pokwitania. Inne zony erogenetyczne, posiadające poprzednio charakter autonomiczny, odgrywają teraz rolę drugorzędną: zadaniem ich jest potęgować energję motoryczną, niezbędną do wykonania aktu płciowego.

Freud oczywiście poszedł w swych uogólnieniach dalej, niż Roux. Krok dalszy dotyczył przedewszystkiem pozbawienia libido cech wyraźnie seksualnych i wyznaczenia tych okolic ciała (zon), na których popęd omawiany żeruje w pierwszej fazie swej egzystencji.

Koncepcję zon erogenetycznych niezależnych od sfery rozrodczej, zapożyczył Freud najprawdopodobniej od francuskich psychopatologów i hipnologów: Chambard i Féré (zones érogènes), Pitres (zones hypnogènes, ideogènes), Charcot, Richer i in., (zones hystérogènes). Mówiono także o zonach ekstazy, śmiechu, gadatliwości i t. p.

Hipoteza zon odgrywa, jak wiemy, w teorji seksualnej Freuda rolę zasadniczą. Chodzi nam tutaj głównie o dwie zony — ust i odbytnicy. Do nich więc przechodzę.

Jeżeli zapytamy, jakie dane fizjologiczne przemawiają na korzyść tezy Freuda, że błona śluzowa ust dziecka spełnia funkcję płciową, otrzymamy odpowiedź negatywną. Nie interesuje się on zresztą ani chemizmem tej zony, ani jej związkami fizjologicznemi. Rola jej staje się w ten sposób zupełnie niezależną od tych funkcyj, jakie przypisujemy właściwej zonie erogenetycznej t. zn. narządom płciowym (wydzielinom gruczołów płciowych, ich działaniu na czynnościowanie innych organów i t. p.). Zajmują go natomiast tylko pewne momenty za-

chowania się dziecka, które posiadają tylko dalekie i zewnętrzne podobieństwo z niektóremi reakcjami przeżyć seksualnych osób dojrzałych, głównie perwersyjnych.

Przejdźmy jednak do rozpatrzenia kilku szczegółów, które psychanalitycy interpretują na korzyść swej teorji. Widok dziecka, gdy nasycone opuszcza pierś matki, zasypiając z błogim uśmiechem i zaróżowionemi policzkami, jest dla Freuda „miarą" zadowolenia seksualnego w życiu późniejszem. Obraz wcale piękny, ale dlaczego mamy go tłumaczyć w sensie psychanalityków?... Przecież sam Freud wyznaje w przystępie szczerości (Totem und Tabu. Einige Uebereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker), że tak mało znamy dziecko, iż jesteśmy zmuszeni zawsze interpretować jego akty i uczucia „według naszych konstelacyj psychicznych". Czy nie jest bardziej prawdopodobnem przypuszczenie, że dziecko, wskutek nierozwiniętego jeszcze popędu seksualnego koncentruje całą swoją uwagę na popędzie odżywiania, który, gdy jest zaspokojony, wywołuje reakcje wspomniane?

Niektórzy, np. prof. Jakubowicz, utrzymują, że ssaniu dzieci towarzyszy nie tylko zaczerwienienie twarzy, lecz także wyciąganie tułowia, nóżek i inne ruchy, „posiadające charakter seksualny". Panow[22]) dołącza do powyższego obserwacje, których dokonano nad ssącemi szczeniętami a szczególnie niedźwiadkami. Np. aktowi ssania u dwóch, trzechmiesięcznych niedźwiadków towarzyszą ruchy, napominające zjawiska orgazmu. Tą domieszką seksualizmu objaśniają niektórzy łatwość, z jaką można oswoić niedźwiadki, cielęta, jagnięta i t. p. Wszystko to jest jednak tylko interpretacją różnych reakcyj, które mogą posiadać najrozmaitsze przyczyny, zarówno centralne, jak i obwodowe. Ze strony czysto biologicznej, nic nas nie upoważnia, jak powiedziałem, do nazywania płciowemi tych odczynów, które nie biorą żadnego udziału we właściwej funkcji płciowej. Z tego stanowiska hipoteza zony erogenetycznej ust jest nawet sprzeczną z filogenezą: popęd płciowy

---

[22]) Panow N. A., Seksualizm, jego genezis, razwitje i otnoszenje k dietskomu i szkolnomu wozrastu. Petrograd 1922.

pojawił się później, niż popęd odżywiania, który musiał istnieć od samego początku[23]).

Wszystkie reakcje zasadnicze dziecka w pierwszej fazie życia pozamacicznego znajdują się w ścisłej łączności z instynktem samozachowawczym pod jego postacią odżywczą. Funkcja odżywiania góruje w tym okresie ponad innemi czynnościami. Jest to, że się tak wyrażę, libido przewodu pokarmowego: „A l'aube de la vie, de la vie mentale, c'est la digestion qui résume toutes les appetences". Przejawy tej funkcji posiadają charakter dośrodkowy i wyrażają się w dążności chwytania i wcielania w siebie wszystkiego, co może służyć za pożywienie. Właściwość powyższa jest zjawiskiem pierwotnem. Możemy ją nazwać „wolą mocy", „żądzą posiadania", „popędem odżywczym" i t. d., wszystko to są jednak tylko terminy warunkowe, któremi usiłujemy oznaczyć sposobem skróconym całą grupę różnorodnych dążności, stanowiących tak zwany instynkt samozachowawczy.

Parcie wewnętrzne do utrzymania swej egzystencji przez zawładnięcie źródła pokarmu, a więc przedewszystkiem piersi matki (o ile nią jest karmione, w przeciwnym razie — smoczka), krzepnie, potęguje się w miarę rozwoju dziecka, przechodząc stopniowo na całą osobę karmicielki [24]).

Streszczając się, możemy powiedzieć, co następuje:

Bezstronna interpretacja zachowania się dziecka wykazuje, że wszystkie podstawowe jego dążności sprowadzają się i wywodzą z funkcji odżywiania. Głównym organem zmysło-

---

[23]) Wiadomo, że karmicielki przyzwyczajają dzieci od najwcześniejszych chwil do smoczka. Z biegiem czasu dziecko zaczyna samorzutnie poruszać wargami (cmoktanie), a następnie ssie swe palce (nóg lub rąk), albo inne przedmioty. Jedno i drugie ma według freudystów posiadać charakter seksualny.

Niektóre dzieci uprawiają w samej rzeczy nałogowe cmoktanie, lecz interpretacja tego faktu nie jest jeszcze ustalona. Prawdopodobnie posiada ono charakter kompensacyjny i wynika z niezaspokojonej żądzy ssania. Cmokanie, podobnie jak inne ruchy łagodne i rytmiczne, powoduje stan hipnoiczny, a co zatem idzie — sen. Jeżeli występuje u osób dorosłych nałogowo, odznacza się niewątpliwie charakterem neurotycznym.

[24]) L'enfant, powiada Hesnard, réclame et possède sa mere comme l'aliment. L'Individu et le sexe. Psychologie du narcissisme, 1927, str. 97.

wym są wtedy usta, które ono ćwiczy i dzięki którym zapoznaje się z pierwszemi przejawami rozkoszy, pochodzącej z wrażeń smakowo-powonieniowych i uczucia sytości. J e s t r z e c z ą b e z p o d s t a w n ą u t r z y m y w a ć, ż e t e f o r m y p r z y j e m n o ś c i p o s i a d a j ą o d c i e ń s e k s u a l n y. Stanowisko przedmiotowe pozwala nam przypuszczać, że przyjemność, jaką ono osiąga z wykonywania różnych czynności fizjologicznych, związanych z odżywianiem, posiada, być może, jakiś charakter specyficzny, nieznany osobom dorosłym. N i e z r o z u m i a ł e m j e s t j e d n a k, d l a c z e g o f u n k c j a p o b i e r a n i a p o k a r m u m a b y ć ź r ó d ł e m r o z k o s z y p ł c i o w e j. I tem więcej dziwi taki pogląd, skoro się utrzymuje na serjo, że tylko chłopak doznaje rozkoszy, gdy ssie pierś matki, dziewczynka zaś jest tej rozkoszy pozbawiona.

Jednym z najsilniejszych sprzeciwów, jakie wywołała teorja seksualna Freuda, był jego pogląd na erotykę analną. Uczeń Freuda, Sadger, powiada w swej pracy, Erotyka uretralna, że żadne twierdzenie nauki Mistrza nie wywołało takiej zaciekłej walki, jak stwierdzona przezeń erotyka odbytnicy; pomimo, że ta ostatnia jest według Sadgera najbardziej rozpowszechnionem zjawiskiem seksualizmu dziecięcego, któremu towarzyszy intensywne zabarwienie wzruszeniowe.

Wiadomo, że sfera skatologiczna niejednokrotnie bardzo pociąga małe dzieci. Lubią one zatrzymywać kał w sobie, bawią się nim, oddają się z ciekawością aktowi wypróżnienia i gdy ono nastąpi pomyślnie, doznają pewnego zadowolenia („la forme intestinale de l'affectivité digestive"[25]), Hesnard). Zdarza się nawet, że dziecko zjada własny kał po wypróżnie-

---

[25]) „Les psychanalystes, powiada Hesnard, ont donné à cette „affectivité digestive" le nom contestable — parce que difficile à comprendre et choquant — d'E r o t i s m e a n a l... L'affectivité joue un rôle essentiel en psychologie instinctive, alors que l'érotisme anal en est un détail. La plupart des névropathes, par exemple, sont des arriérés affectifs dont la vie amoureuse s'exerce uniquement sur des rythmes digestives: possessivité, tendance destructive, auto-affection etc.; mais non forcément de simples sensuels doués d'une sensibilité sexuelle anormalement étendu de la sphére génitale aux organes digestifs". Hesnard, L'Individu et le sexe, str. 50.

niu. Wypadek taki jest także znany mi osobiście. Chodzi mianowicie o chłopczyka, który w 2 — 3 roku życia często zjadał swe ekskrementa. Dzisiaj jest on zdrowym fizycznie uczniem, nie wykazującym także i w sferze duchowej żadnych zboczeń patologicznych.

Fakt zatrzymywania przez dzieci kału można tłumaczyć różnie. Być może, iż jest on objawem dążności pierwotnej do zatrzymywania wszystkiego, co zostało przez organizm zdobyte tą lub inną drogą. Możliwem jest również, że nie chodzi tutaj o jakąś specjalną rozkosz, jakiej doznaje dziecko przy defekacji, lecz raczej o uchylenie się od nakazu starszych, podporządkowanie się ich woli. Nakazy i zakazy starszych, psując dziecku zabawy, którym oddaje się ono z taką bezpośredniością, budzą w niem chęć sprzeciwu, uchylenia się zarówno od defekacji, jak i innych czynności. Nie należy także zapominać, że w grę mogą wchodzić tutaj inne, obecnie jeszcze nieznane czynniki.

Bezstronne badanie sprawy nie przemawia za stanowiskiem Freuda i w tym względzie. Kiedy więc mówi, że „stanowi to jedną z najpewniejszych zapowiedzi późniejszych ekscentryczności lub nerwowości", gdy niemowlę wzbrania się uporczywie wypróżnić swe jelita, skoro jest w tym celu wysadzone; skoro dodaje, że nie chodzi tutaj o zawalanie pościeli, lecz o to, „by nie utracić nic z rozkoszy, towarzyszącej defekacji" — twierdzenia powyższe wynikają, nie z przedmiotowej oceny faktów, lecz z innych względów, a mianowicie, założenia panseksualistycznego.

Erotyka analna i uretralna — nie jako zjawisko stałe, lecz w charakterze różnych wypadków poszczególnych — jest o tyle zrozumiałą, że odbytnica, pęcherz i sfera genitalna są silnie ze sobą splecione zarówno pod względem inerwacyjnym, jak i fizjologicznym. Jeżeli w związku z powyższem weźmiemy pod uwagę, że pobudliwość całego systemu nerwowego jest u dzieci neurotycznych znacznie spotęgowana, stanie się jasnem, iż wzmożone ciśnienie w rectum lub pęcherzu wywoła drogą iradjacji podrażnienie sfery genitalnej. Przypuszczenie jednak, że dwie pierwsze sfery posiadają same przez się jakiś charakter erogenetyczny, nie odpowiada rzeczywistości. Hipo-

teza zon erogenetycznych skóry, błon śluzowych, układu mięśniowego (erotyka mięśniowa) opiera się na założeniu, że każdej aktywności psycho-fizjologicznej, oprócz zwykłego uczucia przyjemności, towarzyszy także i pewne zabarwienie seksualne. Pogląd ten nie został potwierdzony [26]), natomiast zdaje się być pewnem, że na podłożu specjalnej konstytucji silniejsze pobudzenie jednej dziedziny (somatycznej — skóra, błony śluzowe, układ mięśniowy i t. p., umysłowej lub wzruszeniowej), przerzuca się natychmiast drogą odruchową na narządy płciowe, wywołując w nich podrażnienie o różnym stopniu intensywności.

Popęd seksualny może się przejawiać u niektórych dzieci bardzo wcześnie, w 4-tym, 3-cim, a nawet 2-gim [27]) roku życia Przejawy przedwczesne tego popędu spotykamy najczęściej u neuropatów, idjotów, głuptaków, a także u różnych wybitnie uzdolnionych osobników (Dante, Byron, Goethe, Napoleon i t. p.).

Oznaką zewnętrzną przebudzenia się popędu płciowego jest chęć obcowania z inną płcią, dotykania jej (interpretacja tych cech bywa często dwuznaczną!), miłość, a w sferze genitalnej erectio lub hyperemja warg. Ten ostatni rys może zresztą posiadać charakter czysto odruchowy (refleksy mięśniowe) i znaczenie seksualne otrzymuje dopiero wtedy, gdy zaczniemy zwracać uwagę dziecka na zjawisko powyższe.

Tyle mówią fakty! Dotyczą one wypadków rzadkich, najczęściej patologicznych i zwykle nie tworzą takiej ściśle zorganizowanej całości, jakiemi są przeżycia seksualne osób dojrzałych.

Freud jednak nie liczy się z tem. Według niego, jak już

---

[26]) Różne części ciała, nie uczestniczące bezpośrednio w akcie rozrodczym, można nazwać tylko wtedy erogenetycznemi, gdy pobudzenia z nich wychodzące wywołują (refleksy warunkowe!) podrażnienie sfery genitalnej. W tem jednak znaczeniu owe części ciała mogą być lub nie być zonami erogenetycznemi. Np. ręka, która obejmuje osobę innej albo tej samej płci.

[27]) Ciekawy przypadek tego rodzaju opisuje Herbert Rich (Detroit). Chodzi mianowicie o chłopaka, który już od drugiego roku życia robił próby de coït. Alienist and Neurologist, 1905, listopad. Piszący te słowa również obserwował chłopczyka, który w trzecim roku życia oddawał się systematycznie onanizmowi i kontrolowany przez rodziców, wykazywał w tym względzie nadzwyczajny spryt i swojego rodzaju zapamiętałość.

wiemy, najważniejszem wydarzeniem w życiu każdego dziecka jest kompleks Edypa — pierwsza czysta i pewna manifestacja popędu płciowego (Rank).

Zespół ten należy jednak w świetle nauki Mistrza do wydarzeń przedhistorycznych osobnika (amnezje dziecięce), wszystko więc, co wiedzą o nim psychanalitycy, opiera się na retrospekcji osób dorosłych, a właściwie na interpretacji ich wspomnień (Te nieliczne przykłady analiz dzieci, o których wspominają Freudyści, są również tylko specyficzną interpretacją zachowania się dziecka). Łatwo zrozumieć, że o wspomnieniach rzeczywistych przeżyć okresu dzieciństwa przed 6 — 7 r. życia, w ich ówczesnej konstelacji ps., nie może być mowy, gdyż przeszłość swoją widzimy poprzez teraźniejszość i z tego właśnie stanowiska oceniamy wydarzenia wczesnego dzieciństwa. „Pociąg płciowy do matki", „nieprzyjaźń względem ojca, jako rywala" i t. p. otrzymują sens dopiero w kontekscie świadomości osób dorosłych. Zwroty powyższe są więc projekcją w przeszłość subjektywną takiej interpretacji zachowania się płciowego, jakie cechuje jednostkę dojrzałą. Jeżeli z wypowiedzi dziecka i wogóle jego zachowania się wyeliminujemy te rzeczy, które posiadają wartość seksualną dopiero ze stanowiska starszych, to kompleks Edypa zostanie pozbawiony treści. W najlepszym razie możnaby przyjąć w danej materji pogląd Mac Dougalla[28]), który ogranicza istnienie tego zespołu do bardzo nielicznych wypadków dzieci neurotycznych o specjalnej konstytucji seksualnej. Od stwierdzenia jednak przedwczesnej dojrzałości płciowej[29]) i w szczególe kompleksu Edypa u niektórych dzieci do tezy Freuda istnieje cała przepaść.

W związku z powyższem należałoby powiedzieć jeszcze kilka słów o masturbacji dziecięcej. Sprawę tę poruszymy jednak w trzeciej części pracy, poświęconej wyłącznie zagadnieniom wychowania seksualnego. W niej będzie też mowa o niebezpieczeństwach pedagogiki psychanalitycznej.

(Dokończenie nastąpi).

[28]) W. Mc. Dougall, The Oedipus Complex. Ar. of Neurology and Psychiatry 1926, XV, str. 151 — 172.

[29]) Duży materjał o przedwczesnej dojrzałości płciowej można znaleźć u Termana. A study in precocity. Amer. Jour. of Psychology, 1905, kwiecień.

Z ŻYCIA SEKCJI PEDAGOGICZNEJ.

W dniu 16 lutego b. r. odbyło się pod przewodnictwem kol. Rogalczyka posiedzenie Sekcji Pedagogicznej, na które przybyli członkowie tejże Sekcji z Oddziałów, zaproszeni goście i wiele członków Koła m. st. Warszawy, razem około 120 osób. Zebranie było głównie poświęcone kwestji wychowania narodowego i sprawie nowych projektów programów nauki w siedmioklasowych szkołach powszechnych i w trzech niższych klasach gimnazjum państwowego. Sprawy drugiej nie można było w całości omówić i załatwić, gdyż Ministerstwo W. R. i O. P. nie wydało wówczas jeszcze wszystkich projektów programów nauki. Omawiano więc przeważnie wychowanie z punktu widzenia potrzeb państwowych. Pierwszy referat wygłosił prof. dr. B. Nawroczyński p. t. „Przerodzenie społeczeństwa przez wychowanie".

Stwierdziwszy, iż rozwój nasz od czasu odzyskania niepodległości, odbywa się po linji łamanej i w tempie zbyt powolnem, prelegent doszukuje się przyczyn tego zjawiska w brakach naszego charakteru narodowego. Chcąc dojrzeć do naszych zadań dziejowych, musimy przerodzić społeczeństwo przez wychowanie.

Czy to jest możliwe? Rozmaicie zapatrywano się na tę sprawę w różnych czasach. Skrajnymi optymistami byli ludzie wieku oświeconego, natomiast w wieku XIX szerzył się pogląd, iż wychowanie nie wiele może sprawić, gdyż samo jest takiem, jakiem jest społeczeństwo. Historja wychowania potwierdza, że istotnie, w większości wypadków wychowanie nie przeradza społeczeństwa, lecz utrwala jego właściwości. Są jednak i takie wypadki, kiedy wychowanie publiczne szerzy wśród społeczeństwa nowe idee i kieruje je na nowe dro-

gi. Taką rolę w dziejach naszej kultury odegrała reforma St. Konarskiego i działalność Komisji Edukacji Narodowej.

Te fakty dowodzą, że przerodzenie społeczeństwa przez wychowanie jest jednak w pewnych warunkach możliwe. Jakież są te warunki? Po pierwsze, kierunek wychowania muszą nadawać najlepsi ludzie w danem społeczeństwie; po drugie, ci ludzie muszą ożywić całą pracę wychowawczą przez jakąś wielką ideę.

W czasach niewoli taką ideą była niepodległość. Obecnie powinno się nią stać utwierdzenie i udoskonalenie własnego państwa. Jednakże idea państwowa wtedy tylko zdoła natchnąć nasze wychowanie publiczne, gdy ją potrafimy odróżnić od przemijającej, z natury rzeczy, polityki rządowej. Państwo, o ile ma być ideałem wychowawczym, musi być państwem kultury i prawa. Wznosząc się wysoko ponad jednostki, partje i rządy, musi ono jednocześnie służyć wszechludzkim ideałom dobra, prawdy i piękna.

Bez prowadzenia młodzieży do tych ideałów niema wychowania państwowego, bo niema wogóle żadnego dobrego wychowania. Konieczną też rzeczą jest postawić przed oczy młodzieży idealny obraz człowieka, któregoby ona powinna w sobie urzeczywistniać! Taki ideał powinienby żyć w środowiskach, wychowujących młodzież, a więc przedewszystkiem w rodzinie i szkole.

Przerodzenie społeczeństwa w pierwszej mierze zależy od wartości moralnej rodziny i szkoły.

Następnie dr. I. Pannenkowa mówiła na temat: „Istotne czynniki charakteru narodowego w ujęciu Mc. Dougalla i Barkera". Poglądy Mc. Dougalla i Barkera na charakter narodowy warto rozpatrzeć w zestawieniu, ponieważ opierają się na podobnych założeniach.

Według określenia Mc. Dougalla[1]) „zespół społeczny posiada zbiorowe życie psychiczne, którego nie da się sprowadzić do prostej tylko sumy albo wypadkowej żyć indywidualnych". Referentka streszcza najogólniej polemikę w sprawie takiej de-

---

[1]) „The Group Mind", w wydanym świeżo przekładzie polskim.

finicji psychiki zbiorowej, — i przytacza argumenty Macivera, Mc. Dougalla, Barkera, Fouillée'go.

Mc. Dougall wylicza następujące czynniki, stanowiące o wyrobieniu i odrębności charakteru narodowego: 1) Pewna jednorodność psychiczna ludności, wrodzona lub nabyta. 2) Czynnik geograficzny (naturalne granice, brak wybitniejszych przegród, dzielących terytorjum narodowe). 3) Stopień udoskonalenia środków komunikacji. 4) Zdolność wydawania kierowniczych indywidualności. 5) Historyczna ciągłość rozwoju. 6) Organizacja psychiki narodowej w instytucjach administracyjnych, obronnych, politycznych. 7) Przewodnie idee narodowe.

Barker [2]) określa charakter narodowy, jako „duchową nadbudowę", opartą na przyrodzonych, materjalnych podstawach: rasy, terytorjum, klimatu, sposobu zaludnienia i typu zajęć mieszkańców. Tę duchową nadbudowę Barker sprowadza do wytwarzanej w ciągu dziejów wspólnoty: urządzeń prawno-politycznych, wierzeń religijnych, języka i literatury, systemu wychowawczego. Autor omawia rolę i znaczenie każdego z wymienionych czynników po kolei.

W szczególności w rozdziale o systemie wychowawczym Barker kreśli genezę i znaczenie społeczne postulatu szkoły jednolitej, mówi o roli państwa w stosunku do samorządów i do inicjatywy indywidualnej w szkolnictwie angielskiem. Wreszcie charakteryzuje angielski ideał wychwawczy, o nastawieniu raczej praktycznem, niż teoretyczno-książkowem, zmierzający do wyrobienia przedewszystkiem charakteru i sztuki życia, i na dalszym planie dopiero umysłu.

Zdaniem bowiem Barkera, charakter narodu, podobnie jak jednostki, ulega wpływom wychowawczym, można go wyrabiać, zmieniać, doskonalić.

W czasie dyskusji uzupełnili swojemi uwagami wspomniane referaty dr. Ziembiński i naczelnik harcerstwa St. Sedlaczek.

Nawiązując do referatu p. Pannenkowej dr. Z. Ziembiński podniósł potrzebę zanalizowania psychiki polskiej w podobny sposób, jak to zrobił prof. E. Barker dla psychiki angielskiej.

[2]) „The national Charakter", London, 1927 d-ra Chałasińskiego „Psychologja Grupy", Warszawa, Książnica, 1930.

Jest to zadanie, wymagające współudziału wielu ludzi, pracujących na różnych polach naukowych. Sekcje Pedagogiczne Stowarzyszenia winnyby postawić to rozległe zagadnienie na porządku dziennym swej działalności i starać się o pozyskanie odpowiedniej pomocy ze strony przedstawicieli nauki. Poza zbadaniem właściwości psychiki polskiej, wysuwa się kwestja wartościowania tych właściwości ze stanowiska potrzeb życia narodowego, oraz kwestja odpowiedniego traktowania ich wychowawczego. Oddziaływanie wychowawcze powinno polegać z jednej strony na umiejętnem wyzyskiwaniu pewnych właściwości silniejszych z natury, z drugiej strony na rozbudzaniu i ćwiczeniu właściwości zbyt słabo rozwiniętych, oraz stwarzaniu pożądanej równowagi psychicznej.

Prace naukowe, w których poruszane są sprawy dotyczące psychiki narodowej polskiej, zostały zebrane w bibljografji dodanej przez dr. Chałasińskiego na końcu przekładu książki W. Mc. Dougalla p. t. „Psychologja grupy". (Przekład ten ukaże się wkrótce w serji p. t. „Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych" pod red. dr. Z. Ziembińskiego — Książnica-Atlas).

P. dr. Z. Ziembiński zwrócił dalej uwagę, że przy badaniach typu psychicznego [3]) należy rozważyć nasamprzód sprawę korelacji między cechami zasadniczemi i pochodnemi. Użyteczny, zdaniem mówcy, schemat dał holenderski psycholog G. Heymans. Heymans zastosował swój schemat do zanalizowania typu kobiecego, praca jego została przełożona na język niemiecki p. t. „Psychologie der Frauen" i na język francuski p. t „La psychologie de la femme" [4]).

Heymans uznaje za podstawowe 3 cechy:

1) emocjonalność — lub nieemocjonalność,
2) aktywność — lub nieaktywność,
3) perseweracja — lub brak perseweracji.

---

[3]) W danym wypadku typu polskiego — co mówca proponuje, rozumieć w ten sposób, że jest to ten typ, którego właściwości psychiczne odbijają się na całokształcie zbiorowego życia narodu w danej chwili.

[4]) Pozatem artykuł: G. Heymans, Ueber einige psychische Korrelationen. — Zeitschrift fur angevandte Psychologie I, 1908. Str. 313 i nast.

Typ polski uznać można niewątpliwie za emocjonalny. Z tem łączy się egocentryzm, słaby rozwój objektywnego myślenia, konkretyzm (zob. badania Piageta nad myśleniem dziecka). Wychowanie z jednej strony winno zużytkowywać emocjonalność, jako potężny motor działania, który jednak musi umiejętnie być skierowany w odpowiednie łożyska a chroniony przed rozpraszaniem się na drobne cele, — z drugiej strony, jako przeciwwaga i jako funkcja wyznaczająca cele emocjonalności musi być starannie rozwijane myślenie objektywne, i to w szczególności myślenie nie oderwane od rzeczywistości— „matematyczne"—ale biorące początek w uświadamianiu sobie zagadnień w rzeczywistości. (Cechy umysłu, jakie Amerykanie chcą rozwijać przez „metodę projektów w nauczaniu").

Dalej, typ polski jest obecnie niewątpliwie za mało aktywny. Działanie pod wpływem emocji, albo naśladownictwo nie jest prawdziwą aktywnością, wynikającą z odczuwania potrzeby działania, tworzenia, mierzenia się z zagadnieniami, przeszkodami, napotykanemi w rzeczywistości, oraz z poczucia samodzielności, odpowiedzialności i godności osobistej [5]). Wiąże się to z brakiem uświadamiania sobie rozległych i oddalonych celów, czyli z wyżej wspomnianym brakiem pod względem myślenia, które zastępuje wyobraźnia (utopje). Lenistwo w działaniu i w myśleniu prowadzi do przyjmowania łatwo zadań cudzych na gruncie emocjonującym. Niedbalstwo — niema odczuwania przyjemności z dobrze wykonanego dzieła [6]).

Brak persewreacji uznawany jest powszechnie w określeniu: „słomiany ogień", ale pozatem można może zwrócić także uwagę na brak umiłowania tradycyj, czy to rodzinnych czy szerszych, brak konsekwentnego dążenia do rozleglejszych i odleglejszych celów, wymagających złożonego łańcucha działań (brak zrozumienia takiego łańcucha zależności).

Schemat Heymansa może dać wiele wskazówek co do korelacyj, jakie zachodzą między temi podstawowemi cecha-

---

[5]) Zob. teorja woli Mc. Dougall'a we wstępie tłumacza do przekładu „Psychologji grupy".

[6]) W książce p. Parkhurst o systemie daltońskim spotykamy znamienną zasadę, głoszoną przez nią: „Co wogóle warto zrobić, to warto zrobić dobrze".

mi a wielu zupełnie konkretnemi przejawami życia psychicznego. Metoda jego badań zasługuje bardzo na poznanie, mimo że nie jest ona jedyna i nie należy do najnowszych.

P. Sedlaczek podkreślił, że konieczność wychowania młodzieży na obywateli państwowo uświadomionych i umiejących pożytecznie dla państwa pracować nie ulega wątpliwości. Trudność stanowi jasne i ścisłe porozumienie się co do tego, co znaczy „wychowanie państwowe". Nie będzie ono chyba takie, które zamiast wzmagania tężyzny naszego narodu i jego zdolności do ekspansji na różnych polach, będzie ją osłabiało, a z elementu narodowo nieskrystalizowanego urabiało narodowości nam wrogie albo choćby tylko ekspansję naszego narodu hamujące. Tyle na temat zagadnień poruszonych w dyskusji. Co innego jednak skłoniło mówcę do zapisania się do głosu. Chce on podkreślić, że czynnik rasowy ma jednak, zdaje się, donioślejszy wpływ na charakter, niż przyznaje to Barker. Jeden z profesorów uniwersytetu poznańskiego robił studja nad pochodzeniem wybitnych postaci historycznych w Polsce. Okazuje się, że są części kraju pod tym względem bardzo szczęśliwe, inne ogromnie ubogie, części, będące równocześnie terenami zasięgu różnych, pod względem rasowym, elementów. Ten sam uczony mówi, że wydaje mu się, iż jedną z przyczyn upadku Polski jest przejście w niej wpływów decydujących o losach narodu do nowych czynników, pod względem rasy innych, naskutek masowych nobilitacyj. Może to są tylko hipotezy, ale w związku n. p. z badaniami nad wpływem współzawodnictwa na pracę różnych rasowo ludzi, każą one sumiennie zająć się zbadaniem tych zagadnień. Stwierdzenie dużego wpływu rasy na charakter nie powinno jednak prowadzić do pesymizmu, gdyż nawet na ten czynnik można wpływać — ale to już zagadnienia eugeniki, nie pedagogiki.

Za najważniejszy wynik dzisiejszego zebrania uważa mówca postanowienie systematycznej pracy nad poznaniem naszego charakteru narodowego, a w następstwie nad środkami jego kształcenia. Wymaga to wielkiej wytrwałości. Obmyślając plan pracy musi się w nim uwzględnić zapoznanie się z istniejącym już w tej dziedzinie dorobkiem, uwzględnić np. prace Ochorowicza, Tymienieckiego, wiele myśli Szczepanowskiego

i t. d. Samo zestawienie szczegółowej bibljografji tego zagadnienia jest już zadaniem poważnem. Owa charakterologja narodu polskiego będzie jednak znów tylko częścią pracy, którą wykonać trzeba, aby dać racjonalne podstawy reformie naszego wychowania i szkolnictwa.

Z dyskusji nad referatem wysunął się wniosek, że wychowanie powinno być państwowe w oparciu o ideały narodowe.

Zagadnienie to, nie dające się wyczerpać powierzchownie, wymaga szczegółowego opracowania. Zarząd Sekcji zachęca Sekcje przy Oddziałach do tej pracy, a szczególnie do zbierania materjałów, odnoszących się do naszych cech narodowych.

Z PIŚMIENNICTWA.

J o h n C. A l m a c k. E d u c a t i o n f o r C i t i z e n s h i p. (Wychowanie obywatelskie); Houghton Mifflin Company, Boston etc., 1924, str. 287.

John C. Almack jest profesorem pedagogiki na Uniwersytecie Stanforda w niewielkiem mieście uniwersyteckiem Kalifornji. Jego praca o wychowaniu obywatelskiem nie posiada charakteru rozprawy zasadniczej o potrzebie i założeniach wychowania obywatelskiego, lecz jest raczej sprawozdaniem, zebraniem wyników, badań, przeprowadzanych na wspomnianym uniwersytecie nad metodami wychowania obywatelskiego. Almack przyjmuje z góry pewne założenia i stara się podać największe ilości zasad praktycznych i przykładów, które w każdej szkole mogą być bezzwłocznie wprowadzone w życie. Oczywiście nie wierzy autor, żeby do wszystkich podawanych przez niego rad można się stosować wszędzie i zawsze — przeciwnie, kilkakrotnie podkreśla, że dobór odpowiedniego postępowania zależy w każdym wypadku od całego szeregu okoliczności, które każdy nauczyciel indywidualnie powinien oceniać; oceny te wskażą metody najwłaściwsze.

Pisać o książce, od której wydania, upłynęło pełnych pięć lat, może się wydać nieaktualne. A jednak zestawiając to, co autor mówi, z warunkami, w jakich znajduje się społeczeństwo polskie, oraz z poziomem i zakresem wychowania obywatelskiego w szkole polskiej, musi czytelnik dojść do wniosku, że zwrócenie uwagi polskich sfer uczących na ten zbiór doskonałych wskazówek praktycznych jest rzeczą pożyteczną. Aktualność takiego podkreślenia ważności książki Almacka wzrasta w obecnej chwili tem więcej, że Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych przygotowuje jego polskie tłumaczenie do druku.

Praca Almacka dzieli się na trzy części, które poprzedza wstęp. Wstęp jest poświęcony omówieniu znaczenia wychowania obywatelskiego. W pierwszej części omawia autor sposoby takiego zorganizowania szkoły, aby odpowiadała potrzebom zaprawiania do samodzielnej pracy obywatelskiej. Część druga jest poświęcona metodom i materjałom wychowania obywatelskiego; a część trzecia zajmuje się zagadnieniem zespolenia wysiłków wychowawczych szkoły i gminy.

Wychowanie obywatelskie jest dla Almacka w obecnych czasach najważniejszem zadaniem szkoły, któremu powinny się wszystkie pozostałe

podporządkować. Dzisiejsze bowiem społeczeństwo (autor mówi o amerykańskiem społeczeństwie, tezy jego jednak zastosowane do społeczeństwa polskiego zyskują jeszcze na sile) przechodzi poważny kryzys. Skomplikowanie życia społecznego, wywołane ogólnym rozwojem społecznym i gospodarczym osiągnęło już w połowie XIX w. taki poziom, że nie wystarczał już ten system wychowawczy, który sporadycznie i bez planu przygotowywał obywatela do brania udziału w życiu szerszych grup społecznych. Potrzeba systematycznego wychowania obywatelskiego wzrasta jeszcze bardziej z początkiem XX w. a szczególnie po wojnie. W warunkach polskich, skomplikowanie i trudność opanowania stosunków społecznych są tem większe, że nie tylko odczuliśmy bezwątpienia poważniej niż Ameryka skutki wojny, ale, że przez powstanie państwa polskiego społeczeństwo polskie znalazło się w całkowicie odmiennej strukturze społecznej jak przed r. 1918. Dodajmy do tego, że od czasu odzyskania samodzielnego życia państwowego przystąpiliśmy z niezwykłą energją do nadrobienia zaległości we wszystkich dziedzinach życia, jakie nam pozostały po obaleniu niewoli, że więc u nas ten rozwój społeczny i gospodarczy, o którym mówi Almack w odniesieniu do Ameryki, jest znacznie szybszy niż w innych państwach. Pozatem weźmy pod uwagę fakt, że niema u nas dziedziny życia społecznego, która nie byłaby w zaniedbaniu. A wyrównanie braków wymaga od każdego obywatela większej dozy inicjatywy i wysiłków obywatelskich niż w czasach normalnych, jeżeli wogóle może być kiedykolwiek mowa o czasach normalnych w życiu społeczno-państwowem.

Jest rzeczą oczywistą, że we wszelkiej twórczej działalności kulturalnej, czynniki społeczne odgrywają bardzo poważną rolę. Oczywiście, posiadają one często charakter uboczny, charakter narzędzi, bez których jednak wszelka twórczość kuleje. Stąd więc zrozumiała jest tendencja Almacka, ażeby szkoła położyła główny nacisk na wychowanie obywatelskie, co jedynie zapewnić może zdrową ewolucję stosunków społecznych, a tem samem i ciągły postęp kulturalny.

Silnie zatem przemawia do nas zdanie Almacka, że jak człowiek musi uczyć się zdobywać dla siebie różne wartości materjalne i zachowywać zdrowie, tak samo musi uczyć się żyć w społeczeństwie. Wymaga tego racjonalizacja życia. Nie wolno nam w dobie obecnej tracić wysiłków na nieumiejętne próby rozwiązywania rozmaitych sytuacyj społecznych, ani na przekonywanie czy zwalczanie oporu jednostek nieuświadomionych pod względem obywatelskim — każdy wysiłek musi być wykonany celowo, umiejętnie i z jak najmniejszym oporem.

Zdawać się może, że przytaczanie tych założeń jest wybijaniem drzwi, stojących otworem. Wszak potrzebę wychowania obywatelskiego w Polsce się uznaje. Są przecież specjalne lekcje w szkołach przeznaczone dla nauki obywatelstwa. Jednakże nie stoją one ani na takim poziomie, aby tę potrzebę mogły zaspokoić, ani nie są traktowane w dostatecznie szerokim zakresie.

Dotychczas nauka obywatelstwa w szkołach polskich ogranicza się do dawania pewnych wiadomości z życia państwa, nie uczy natomiast wcale współżycia społecznego i pracy obywatelskiej. Praca Almacka jest zwrócona przedewszystkiem na tę drugą część zagadnienia. I w tem leży jego wielka wartość. Autor rozumie, że obywatel w państwie demokratycznem musi posiadać pewne szczególne nastawienie do spraw publicznych; musi je blisko odczuwać i zajmować względem nich czynne stanowisko. Musi mieć to przekonanie, że trudne problemy życia grupowego dadzą się rozwiązać jedynie na drodze harmonijnej współpracy wszystkich obywateli. Dlatego chce wszystkich młodych ludzi, będących w szkole, przygotować do kierowania życiem społecznem w każdej grupie, do jakiej w przyszłości będą należeć.

Wobec ważności zadania, przed jakiem staje wychowanie obywatelskie, Almack nie godzi się z poglądem, że pełnego obywatela można wychować przez specjalne lekcje. Dla niego zagadnienie jest jasne; skoro potrzeba „obywatelskości" zachodzi w każdej dziedzinie pracy jednostki, żyjącej w społeczeństwie, to uczeń musi żyć stale zasadami pracy obywatelskiej. Bo życie obywatelskie i cały ten kompleks zagadnień, jakim zajmuje się wychowanie obywatelskie, to nie jest jakaś odrębna dziedzina kultury, tak jak języki, matematyka lub inne przedmioty szkolne. Obywatel demokratycznego państwa jest obywatelem nie tylko wtedy, gdy pełni swoje „par excellance" polityczne czynności, gdy bierze bezpośredni udział w życiu państwa, czy to uczestnicząc w wyborach, czy też spełniając pewne czynności urzędowe, jako funkcjonarjusz grupy. Jest on obywatelem stale i stale obowiązuje go obywatelskie postępowanie. Moglibyśmy powiedzieć, że to stanowisko obywatelskie człowieka współczesnego jest pewną metodą podchodzenia do zagadnień i rozwiązywania sytuacyj społecznych, która obowiązuje zawsze. Dlatego też szkoła musi wdrażać ucznia w każdej sytuacji do myślenia obywatelskiemi kategorjami i zgodnego z niemi postępowania.

Każda z trzech części książki zajmuje się odrębną dziedziną wychowania obywatelskiego. Całość jest próbą wskazania, że wszędzie w życiu szkolnem nadarza się okazja wykazania uczniowi zasad współżycia i wartości zasad obywatelstwa. Szkoła powinna więc być tak zorganizowana, aby uczeń czuł się już od lat najwcześniejszych jednostką posiadająca odpowiedzialność za siebie i stanowiącą nie tylko o rozwoju własnym, lecz całej grupy, w której żyje, a więc klasy, szkoły, gminy, państwa. Autor kładzie silny nacisk na inicjatywę i samodzielność ucznia w pracy szkolnej. Chce, aby uczeń był w swoim zakresie pełnym obywatelem, orjentującym się w życiu społecznem i działającym dla dobra grupy.

W związku z tem, Almack uważa za postulat o pierwszorzędnem znaczeniu przebudowę ustroju szkół. Rozumie niewspółmierność autokratycznej organizacji szkolnej z warunkami życia społecznego, w jakich uczeń po opuszczeniu szkoły będzie żył i działał. Twierdzi słusznie, że tylko demokratyczna szkoła zdoła wychować obywatela dla demokratycznego państwa.

Należy więc zapewnić wszystkim równe możliwości nauki, oraz powołać uczniów do współudziału w zarządzie szkoły. W związku z tem, omawia Almack różne rodzaje szkół oraz różne formy współdziałania uczniów, jak rady szkolne i samorządy. Udziela wskazówek, jak inicjować samorząd od klas najniższych.

Organizacjom szkolnym uczniów poświęcony jest osobny rozdział. Autor podkreśla potrzebę programów pracy dla poszczególnych kół, koordynowania ich czynności, umiejętnego zachęcania do pracy i t. d. Wymienia szereg stowarzyszeń uczniowskich i podaje przykłady prac, dokonanych przez nie dla dobra klas, gmin i stanów. Almack twierdzi, że organizacyj szkolnych powinno być jak najwięcej, tak żeby każdy uczeń co najmniej w jednej brał czynny udział. W związku z tem, omawia zagadnienie opieki nad tego rodzaju kołami.

Druga część pracy jest poświęcona zagadnieniu, jak wyzyskać nauki społeczne i inne przedmioty szkolne dla wychowania obywatelskiego, jakie materjały nadają się specjalnie do tego celu i jak należy z nich korzystać. Jeżeli chodzi o nauki społeczne, a w pojęciu tem obejmuje Almack obok socjologji i socjologję grup (gminy, stanu), historję, ekonomję, geografję gospodarczą i zagadnienia polityczne, stara się autor ułożyć pewne zasady programu, według którego należałoby tych przedmiotów uczyć, aby stały się dla ucznia jak najbliższe i najlepiej zrozumiałe. I tu autor zwraca uwagę na szereg sposobów, przy pomocy których uczeń mógłby stać się czynnym elementem nauki.

Następnie mówi autor o metodach wpajania uczniom zasad moralności obywatelskiej i przechodzi do wskazania wartości obywatelskich, znajdujących się w różnych przedmiotach nauczania szkolnego. Autor wierzy, że wartości takie dadzą się odnaleźć przy nauce wszystkich przedmiotów. Dla przykładu omawia naukę arytmetyki, języka ojczystego, sztuki, muzyki, literatury, łaciny, nauk przyrodniczych, matematyki, gospodarstwa domowego i przedmiotów elementarnych.

Nie zapomina także o różnych sposobnościach, które nadarzają się w życiu szkolnem systematycznie lub sporadycznie, a które łatwo dla wykształcenia obywatelskego można wykorzystać, np. uroczystości, obchody, dni poświęcone specjalnym sprawom i t. d.

Dalej wskazuje, jak uczniowie przez służbę dla szkoły, wyrabiają w sobie zmysł współpracy i odpowiedzialności zbiorowej oraz czynną postawę wobec spraw grupowych. W specjalnym rozdziale mówi o metodach rozwijania samodzielności w pracy, o „projektach" i metodach laboratoryjnych oraz seminaryjnej. Część drugą zamyka rozdział o przewodnictwie nauczyciela.

Wreszcie część trzecia dzieła poświęcona jest współpracy wychowawczej szkoły z gminą. Autor podkreśla ważność tego problemu i wzajemność korzyści, jakie obu tym grupom oddaje tego rodzaju zbliżenie. Mówi o tem, co może szkoła uczynić dla gminy i naodwrót, oraz o korzyściach, jakie współpraca tych czynników może oddać w akcji pozy-

skiwania dla pracy państwowej, obywatelskiej, czynników obojętnie lub wrogo względem państwa ustosunkowanych.

Ostatni rozdział poświęca Almack roli nauczyciela, jako inteligentnego przodownika w życiu społecznem.

Tak przedstawia się w krótkiem wyliczeniu treść dzieła. Każdy rozdział zawiera kilka zasad, według których należy organizować daną dziedzinę życia szkolnego, praktyczne wskazówki i przykłady faktyczne. I tu leży wielka wartość książki. Autor nie rozwodzi się nad tem, czy i dlaczego należy rozwijać wychowanie obywatelskie, lecz wskazuje, jak należy to czynić. A przez jasny wykład i świetnie zebrane przykłady, wskazujące to, co już na tem polu zostało dokonane nie tylko przekonywa lecz, co więcej, zapala do realizacji postawionych przez siebie postulatów.

Tak więc książka ta, której przekład polski ukaże się niezadługo na rynku księgarskim polskim, niech będzie przewodnikiem w przebudowie obywatelskiej szkoły polskiej. Dzięki swym wartościom praktycznym rolę tę spełnić może.

Jerzy Piotrowski.

Dr. Robert Reigbert: Ausdruckspsychologie und Pädagogik — Herman Böhlaus Nachfolger — Weimar 1929. Str. VIII i 151.

Kierunek t. zw. psychologji „ekspresyjnej", to jeden z pośród wielu innych kierunków, jakie w ostatnich dwudziestu latach pojawiły się w nauce psychologji. Psychologja ekspresyjna przeciwstawia się „ścisłej", naukowej psychologji eksperymentalnej a tak samo psychologji humanistycznej. Wprawdzie nie neguje zupełnie ani jednego, ani drugiego kierunku, ale uważa oba za jednostronne. Wysuwając problemat osobowości na plan pierwszy, dąży do uzgodnienia metod racjonalnej i intuicyjnej, analitycznej i syntetycznej, gdyż zarówno objektywne ujmowanie jak i subjektywne wejrzenie i przeżywanie służyć powinno do zrozumienia pełnej osobowości.

Psychologja ekspresyjna pozostaje w ścisłym związku z fizjognomiką, pojmowaną pospolicie jako naukę o znaczeniu wyrazów twarzy i sztukę rozpoznawania charakteru człowieka z wyrazu twarzy. Zdaniem autora, jedyna różnica leży w tem, że fizjognomika kładzie nacisk na pojęcie „natura", podczas gdy psychologja ekspresyjna upatruje punkt ciężkości w pojęciu „wyraz" (ekspresja). Brak istotnych różnic skłania autora do utożsamienia fizjognomiki z psychologją ekspresyjną, którą określa jako „metodyczne zajmowanie się całokształtem tego, w czem człowiek istotnie wyraża się bezpośrednio i pośrednio". (Str. 9). Zadaniem fizjognomiki jest zrozumienie istoty człowieka na podstawie jego wyrażania się. Przedmiotem badań jest osobowość indywidualna jako całość, a więc w połączeniu z ciałem, naturą, środowiskiem i wszelkiego rodzaju wartościami.

Do zakresu fizjognomiki należą dwie główne dziedziny:

1. Fizjognomika statystyczna zajmuje się interpretacją osobowości na podstawie stałych cech cielesnych. Jako fizjo-

gnomika konstrukcyjna ujmuje zmysłową totalność („Sinntotalität") cech cielesnych, zwłaszcza cech głowy, oraz ich wzajemnego stosunku; jako fizjognomika konstytucyjna ma na uwadze cechy budowy ciała.

2. Fizjognomika dynamiczna dąży do uchwycenia wszystkich objawów życiowych i zmian, które mogą uchodzić za wywyraz osobowości danej jednostki. W zakres tej dziedziny badań wchodzą: nawykowa („habituelle") mimika twarzy, pantomimika, w znaczeniu ściślejszem, ujawniająca się bezpośrednio w postawie ciała, ruchach ramion i rąk, w sposobie chodzenia, w grze min twarzy, głosie, mowie i śpiewie, oraz pantomimika w szerszem znaczeniu, t. j. istotne cechy osobowości, pośrednio, uwydatniając się w twórczości rysunkowej, plastycznej, techniczno-rękodzielczej, w mowie (treść, forma i melodja mowy), piśmie, w istotnem zachowaniu się w stosunku do grup społecznych (rodzina, szkoła, zawód, towarzystwo, partja, państwo, Kościół), wreszcie w istotnem zachowaniu się człowieka wobec różnych wartości (człowiek władzy, człowiek ekonomiczny, społeczny, teoretyk, esteta i człowiek religijny).

W dalszym ciągu autor rozpatruje krytycznie główne kierunki fizjognomiki statycznej . I tak: kierunek analityczny (Gall i jego szkoła), kosmiczny (Huter i Wizenmann), idealistyczny (Lawater, Carus, Burger), ewolucyjny oraz różnicujący osobniki podług płci. Dodana próba fizjognomicznego arkusza obserwacyjnego przedstawia niejako syntezę wymienionych kierunków. Arkusz uwzględnia w 22 działach mnóstwo cech cielesnych, którym odpowiadają podane obok interpretacje fizjognomiczne.

Z zakresu fizjognomiki konstytucyjnej traktuje autor różne odmiany klasyfikacji typologicznej, mianowicie: typy niemowląt (Siegaud i Lederer), typy budowy ciała (Kretschmer), typy charakterów (Ewald) i typy usposobień (H Huter, E. Peters i Wizenmann). Próby podziału ludzi na typy tłumaczy autor dążeniem umysłu ludzkiego do porządkowania faktów i zjawisk życiowych. Założenie teoretyczne opiera się tutaj na idei „totalności" w występowaniu cech. Ideę tę można streścić w zdaniu. „W każdej osobowości tkwi rzeczywiście, względnie tkwić może, całkowita skala wszystkich cech". (Str. 70). Klages, wychodząc z tego samego założenia, utrzymuje, iż dla zrozumienia osobowości zupełnie amoralnej koniecznym warunkiem jest przeżycie — choćby tylko w myśli — minimum złego. Idea „totalności", to zdaniem autora, jedna z głównych przesłanek do zrozumienia osobowości.

Z kolei omawia autor fizjognomikę dynamiczną, którą uważa za psychologję ekspresyjną w ściślejszem znaczeniu. Podczas gdy fizjognomika statyczna napotyka w nauce psychologji na liczne sprzeciwy, to fizjognomika dynamiczna zaczyna być coraz wdzięczniejszem polem nowych dociekań naukowych. Na uwagę zasługują: fizjognomika w znaczeniu nawykowej mimiki (Piderit), typy psychiczno-umysłowe (Rutz), grafologja (Preyer, G. Müller, Lipps i Klages) charakterologja (Klages, Ewald).

W końcu zajmuje autora kwestja, jakie znaczenie może mieć fizjognomika dla praktyki pedagogicznej. W szczególności chodzi o pytania: Czy i w jakim stopniu fizjognomika może być pomocną przy ujmowaniu indywidualności ucznia, oraz w jakiej mierze pedagogika mogłaby z tej pomocy korzystać? Zasadniczo trzeba mieć na uwadze, że przy ujmowaniu istoty osobowości momenty statyczny i dynamiczny równą odgrywają rolę. Mając jednak do czynienia z dzieckiem, a więc z osobowością rozwijającą się, trzeba położyć główny nacisk na uchwycenie momentu dynamicznego. Zdaniem autora najbardziej wartościowe wskazania w kierunku układania charakterystyk osobowości daje Kretschmer. Wartościowem polem badań w szkole może być pantomimika (rysunki, plastyka, roboty ręczne, mowa, śpiew, gimnastyka), a decydujący wpływ na postępowanie pedagogiczne zapowiada grafologja.

Nie ulega wątpliwości, że szkoła nowego typu, traktująca dziecko z punktu widzenia psychologji rozwojowej, pewnie liczyć się będzie i z nowym dorobkiem psychologji rozwojowej. Książka autora jest systematyczno-krytycznem przedstawieniem tego właśnie dorobku. Wskazana w niej literatura posłuży do dalszej orjentacji w tej dziedzinie psychologji nowoczesnej.

Fr. Śniechota.

„Kwartalnik Psychologiczny", tom I/1, Redaktor Stefan Błachowski, Poznań, 1930, Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne, str. 144, in 8°°.

Na treść zeszytu pierwszego „Kwartalnika Psychologicznego" składa się: 1) słowo wstępne — „Od Redakcji"; 2) cztery rozprawy (M. Ponzo, G. Dwelshauversa, R. Bujasa, Jaxy-Bykowskiego, A. Wiegnera) i krótkie ich streszczenia, polskie o ile były pisane w języku obcym, francuskie — polskim; 3) artykuł polemiczny W. Witwickiego; 4) Kilka sprawozdań i przegląd czasopism.

1. W słowie wstępnem Redakcja zaznacza, że psychologja polska „niema szczęścia" do własnych pism naukowych. Jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest to, że poprzednie pisma ps. były „zbyt jednostronnie związane z osobistością swych redaktorów". „Kwartalnik P.", podejmując na nowo wciąż przerywany wątek naszego czasopiśmiennictwa psychologicznego, pragnie już być „trwałym wyrazicielem polskiej twórczości psychologicznej i zogniskować w sobie cały dorobek naukowy w dziedzinie psychologji w Polsce uprawianej". Chce ponad to być „łącznikiem pomiędzy psychologją polską a obcą".

Wszyscy bez wątpienia pragniemy, żeby nadzieje te ziściły się w całej pełni, musimy jednak stwierdzić, że Redakcja wykazała na samym początku pewną stronniczość, zgubną jednostronność w tem „ogniskowaniu" naszego dorobku na polu psychologji... Jest to tembardziej godne zanotowania, że Kwartalnik otrzymuje zasiłki z Komitetu Funduszu Kultury Narodowej.

2. Praca Mario Ponzo (Turyn), Zjawiska zaniku wrażeń w czasie działania podniet nadprogowych (po francusku, str. 7 — 14), omawia różne złudzenia, występujące pod wpływem działania określonego ciężaru. Jeżeli, powiada autor, umieścimy na jakiejś części ciała zbiornik z wodą, która uchodzi stopniowo, to wrażenie ciężkości zniknie, zanim wypłynie wszystka woda. W związku z iluzją powyższą, powstają także inne złudzenia (wtórne): otrzymuje się wrażenie, że ręka, podtrzymująca zbiornik, podnosi się do góry, że ramie skraca się lub zgina itp. Autor sądzi, że fakty przezeń opisane pozwolą wniknąć głębiej w strukturę percepcij i oświetlą dokładniej dwie zasadnicze tendencje dynamizmu postrzeżeniowego — syntezę i dezintegrację.

G. Dwelshauvers (profesor Instytutu Katolickiego w Paryżu) poruszył w rozprawie Mózg i myślenie (po fr., str. 15 — 37) stary problem stosunku duszy do ciała. Rozwiązuje go w sensie teorji perypatetyczno-scholastycznej, którą nazwano w czasach ostatnich neotomizmem (patrz o tem m. in. kardynała Merciera, Les origines de la psychologie contemporaine, wyd. 2-gie Louvain, 1908, str. 435 — 475). Praca Dwelshauversa nie daje właściwie nic nowego. W literaturze naszej traktuje obszerniej to zagadnienie ks. dr. Wais (Zobacz jego Dusza Ludzka w Obrona religji katol., tom III-ci, Kraków, 1917).

Rozprawa Ramiro Bujasa (Zagrzeb). Warunki psychiczne zjawiska psycho-galwanicznego (po niemiecku, str. 39 — 47) przedstawia się dosyć niekorzystnie. Autor ustala wślad za innymi (Feré, Vigouroux, Tarchanow, Veraguth, Biswanger, Radecki, Abramowski i t. d.), że zjawisko psychogalwaniczne jest reakcją specyficzną na bodźce wzruszeniowe; dodaje przytem, że w niej zaznacza się jakość, intensywność i przebieg czasowy zmian wzruszenia. Uwzględnia on także problem tłumienia reakcji psycho-galwanicznej zapomocą woli, co, jak wiadomo, uczynił przed nim E. S. Desfossés, a u nas E. Abramowski w swej pracy Wpływ woli na reakcje galwanometryczne (Prace z psychologji doświadczalnej pod redakcją E. Abramowskiego, tom 1-szy, 1913, str. 1 — 76).

Nie mogąc w tem miejscu poddać pracy Bujasa gruntownej analizie, zwrócę tylko uwagę na jeden bardzo ważny szczegół, a mianowicie trzymanie elektrodów. Autor załatwia się z nim bardzo krótko, mówi bowiem, że „die Elektroden wurden durchaus gleichmässig gehalten" (str. 44). Powiedzenie takie stawia pod znakiem zapytania wyniki jego badań, gdyż prawidłowy układ eksperymentu psycho-galwanicznego wymaga właśnie pod tym względem nadzwyczajnej ostrożności. Tak np. wiadomo, że najmniejsze, często bezwiedne poruszenie palcami [1]) decyduje o wynikach eksperymentu: przez świadome albo nieświadome wzmocnienie lub osłabienie ucisku na elektrody można nie tylko modyfikować siłę prądu w jednym kierunku, lecz zmieniać także kierunek odchyleń. Co się tyczy działania woli na reakcję psycho-

---

[1]) Palce mają w danym wypadku większe znaczenie niż dłoń.

galwaniczną, to i tutaj chodzi najprawdopodobniej o bezwiedne poruszenia. Ilustrował to doskonale Ochorowicz w Paryskim Instytucie Psychol. wobec dr. Courtiera, Roux i in. W jego eksperymentach strzałka „zgodnie z wolą" szła na prawo lub na lewo (o 20° — 50°, a nawet wychodziła zupełnie poza skalę) i wracała z powrotem do zera, pomimo że zmiany powyższe były uwarunkowane tylko drobnemi, niedostrzegalnemi dla widzów poruszeniami palców [2]).

Jaxa-Bykowski w Kilka uwag o odpowiedziach błędnych przy badaniach pedologicznych (str. 49 — 57) podał szereg informacyj o różnych źródłach odpowiedzi błędnych. Źródeł tych należy szukać w uczniu, testach i samym eksperymentatorze. Odpowiedzi błędne są w przypadku pierwszym albo mimowolne („często nieświadome lub podświadome"!) i pochodzą wtedy z braku, powierzchowności uwagi, zmęczenia, zniechęcenia i t. p.; albo posiadają charakter świadomy i dowolny — skrytość, podejrzliwość, apatja, zła wola, „figle i wesołość nie na miejscu" i t. p.

Błędy mogą być też „wynikiem niewłaściwych pytań". Autor ma na myśli testy, ich nadmierną trudność lub zbytnią łatwość, banalność, niejasną formę, dwuznaczność i t. d.

Źródłem błędów może być wreszcie sam eksperymentator wskutek niewłaściwego zachowania się, „nieszczęśliwej metody czy maniery", wad wymowy a nawet wyglądu.

Praca Jaxy-Bykowskiego podaje szereg słusznych, lecz dosyć luźnie zestawionych uwag w dziedzinie omawianej, przyczem poszczególne źródła błędów. Autor klasyfikuje naogół nieekonomicznie.

Dział rozpraw oryginalnych kończy notatka A. Wiegnera Na marginesie nowej próby W. Sterna zdefinjowania pojęcia inteligencji (str. 58 — 61).

3. Największą pracę Kwartalnika stanowi artykuł polemiczny W. Witwickiego p. t. Analiza analizy jednego rozdziału książki szkolnej (str. 68 — 86). Jest to odpowiedź na krytykę A. Dryjskiego: Zarys Psychologji prof. W. Witwickiego. Analiza jednego rozdziału (Patrz Kwartalnik Filozoficzny, 1929, lipiec). A. Dryjski poddał Zarys surowej krytyce, wytaczając, jak powiada W. Witwicki, „przeciw jego treści mniej więcej 50 zarzutów na 19 stronicach druku".

Do jednych błędów przyznał się Witwicki w swej Analizie, drugie nazwał „nieporozumieniami", trzecie pokrył zupełnem milczeniem.

Gruntowny rozbiór krytyczny Analiza analizy.... ukaże się w kwietniowym zeszycie (r. b.) „Kwartalnika Filozoficznego". W tem miejscu zaznaczę tylko krótko, że Witwicki nie potrafił obalić żadnego zarzutu i do błędów Zarysu dołączył nowe — w Analizie...

4 Za Analizą następują: sprawozdanie S. Błachowskiego z IX międzynarodowego Kongresu Psychologji w New Haven (Yale University. S.

---

[2]) Ochorowicz eksperymentował przy pomocy galwanometru Broca. Elektrody przykładał do czoła, przytrzymując je zlekka palcami.

Z. A., 1 — 7 września 1929 r.), recenzje pięciu dzieł i przegląd czasopism (str. 87 — 144).

Zewnętrzna strona Kwartalnika przedstawia się dodatnio. Co się tyczy jego treści, to oprócz wyżej powiedzianego, zasługują jeszcze na wzmiankę dwa momenty: p o p i e r w s z e brak oryginalnej pracy z psychologji eksp. ze strony polskiej; sprawia to bardzo przykre wrażenie, tem bardziej, że pismo ma być „mostem, rzuconym z izolowanej językowo wyspy na szeroki świat". P o d r u g i e streszczenia prac są w niektórych miejscach nieścisłe. Tak np. w resumé rozprawki Ponzo czytamy, że w pewnych wypadkach odczuwa się w partjach ciała, podtrzymujących ciężar „zmiany fizjologicznie niemożliwe", co ma odpowiadać tekstowi francuskiemu: „non seulement étranges mais antiphysiologiques" (str. 10). W streszczeniu pracy Dwelshauversa (str. 63) znajdujemy: „W myśl tego poglądu, zjawiska świadomości można sprowadzić do ściśle określonych mechanizmów nerwowych". Nikt nigdy nie sprowadzał świadomości „do mechnizmów nerwowych", a tembardziej „ściśle określonych".... Nieco dalej: „Teorja ta posiada tę dogodność, że pozwala rozpatrywać oba szeregi niezależnie od siebie, nie naruszając swoistych właściwości". Czego? W dwóch ostatnich wierszach tej samej stronicy czytamy znowu, „że paralelizm nie daje się utrzymać w odniesieniu do stanów afektywnych i w y d z i e l a n i a w e w n ę t r z n e g o". (p. m.). A d o n i e ś w i a d o m y c h p r o c e s ó w ps., na które Dwelshauvers położył specjalny nacisk? W podobny sposób cały ustęp: „Krytyka materjalizmu i paralelizmu" i t. d. (str. 64) jest nieścisły.

W innych miejscach znajdują się także różne usterki, że dla przykładu wspomnę jeszcze o sprawozdaniu S. Błachowskiego. Na str. 94 czytamy np., że „Kostyleff (Paryż) przypomniał niedostatecznie docenianą działalność W. Bechterewa, który w swym „Zarysie ludzkiej refleksologji" wykazał i t. d. i t. d. Śmiem zapewnić p. S. Błachowskiego, że Bechterew takiego „Zarysu" nie napisał...

A. D.

POLEMIKA.

Odpowiedź na „uwagi w sprawie recenzji D-ra M. Wachowskiego z książki p. t. „Szkoła na miarę" D-ra K. Konińskiego"[1]).

Podzielam zdanie autora książki, że jego projekt doznał niezrozumienia z mej strony, przyznaję nawet, że replika autora na moją recenzję przyczyniła się do powiększenia tego niezrozumienia. Tak np. niezrozumiałe dla mnie jest umieszczenie na początku repliki tezy, że „o niepowodzeniu jakiegoś projektu wolno mówić tam, gdzie projekt ten, przy wprowadzaniu go w życie, okazuje się tak nieudolnym, że musi być zaniechany". Jeżeli autor takiem twierdzeniem pragnie zabezpieczyć swój projekt od krytyki, to dlaczego już w swojej książce stara się przewidzieć pewne zarzuty i usiłuje na nie odpowiadać? W całej mej recenzji nie twierdziłem przecież, iż projekt autora nie powiódł się w życiu, ale, że nie ma on szans na powodzenie, i to twierdzenie podtrzymuję w dalszym ciągu.

Zarzuca mi autor, że w mojem streszczeniu cytowałem jego słowa bez podkreśleń. Autor streszczenia nie ma obowiązku posługiwać się zwrotami autora pracy, jeżeli ja zaś to uczyniłem, to poto, aby myśl autora oddać w sposób dokładniejszy. Zdawałem sobie jednak sprawę z tego, że moje krótkie streszczenie nie zyskałoby na rzeczowej dokładności, gdybym np. napisał, jak chce autor, „przechodzenie nauczyciela wraz z uczniem ze szczebla na szczebel", zamiast, jak napisałem, „przechodzenie nauczyciela wraz z uczniem ze szczebla na szczebel". Zaznaczam, że posługując się w części krytycznej mej recenzji zwrotami autora, dawałem im potrzebne podkreślenia. Nawiasem dodam, że niezrozumiałą jest przesada autora w używaniu podkreśleń. Na str. 52 jest 11 zwrotów podkreślonych, na str. 139 jest ich 12, a na str. 88 aż 13. W jednem tylko zdaniu na str. 138 i 139 jest 10 zwrotów podkreślonych.

Powiedziałem w recenzji, że autor zaleca zasadę „względnej swobody wychowanka w wykonywaniu swoich obowiązków szkolnych", na co autor się nie godzi. Przyznaję, iż powinienem był dodać, iż skłonny jest ją zalecić jedynie z zastrzeżeniem, mówi bowiem autor na str. 76, że tej zasady nie ośmieliłby się „proponować, chyba z wielkiemi ograniczeniami i stopniowo tylko wprowadzaną". Niezależnie od tego istnieje tu nieporozumienie. Nie mogę podzielać zdania autora, że taka zasada „winnaby w szkole in-

dywidualizującej figurować" jako „korelat" zasady „samodzielności" (str. 76). Niestety autor nie wyjaśnił, co rozumie przez „względną swobodę". Jeżeli ma na myśli rygor wewnętrzny, który zastępuje przymus i który jest pożądany jako współobjaw samodzielności wychowanka, to zbyteczne się staje określenie tej swobody jako „względnej", jeżeli zaś pojął swobodę jako dowolność, to taka demoralizująca zasada nie tylko nie powinnaby figurować w szkole indywidualizującej, ale w żadnej wogóle. Daleki od podsuwania autorowi myśli tak nieciekawych, sądzę, że chodziło mu, nie o względną swobodę wychowanka w wykonywaniu obowiązków, ale w wyborze zajęć, które mają się stać dla niego obowiązkami. Swoboda więc dotyczyłaby jedynie wyboru zajęć, wybrane zaś zajęcia stałyby się obowiązkami, wobec których dowolność nie mogłaby znaleźć zastosowania. Ponieważ autor uznaje tak pojętą swobodę, wprowadzając fakultatywność przedmiotów i zasadę rekompensaty, więc jego rozważania na temat względnej swobody są zupełnie zbyteczne.

Nieporozumienie dotyczy również kwestji „zasady solidaryzmu". Jeżeli mówię w streszczeniu, że z pośród zasad wychowawczych wylicza autor m. in. „solidaryzm" ucznia, to autor może mieć jedynie zastrzeżenia co do użycia cudzysłowu, istotnie bowiem termin ten nie został przez niego użyty w tej samej formie gramatycznej. Skoro zaś autor powiada, że „solidaryzmu" ucznia nie poleca, gdyż nie wiedziałby, co rozumieć pod (sic!) tem przekręceniem „zasady solidaryzmu", to skłonny jestem wnioskować, że sam nie ma jasnego pojęcia o zasadzie solidaryzmu, na co wskazuje mętne przedstawienie tej zasady na str. 77. Domyślam się, że chodzi tu autorowi o coś szerszego, niż solidaryzm ucznia, mianowicie o etyzację pracy ucznia, któremu to postulatowi autor słusznie czyni zadość na wielu miejscach swej książki. (O „zetyzowaniu uzdolnień" mówi Nawroczyński w książce „Uczeń i klasa" na str. 263).

Autor piętnuje jako „szczegół drobny, ale znamienny" to, że dla jego dużej szkoły średniej obliczyłem 64 nauczycieli, podczas gdy zdaniem autora będzie ich tylko 56, „nie licząc — słowa autora repliki — nauczycieli muzyki i ćwiczeń fizycznych". Wyjaśniam, że nauczycieli muzyki i ćwiczeń fizycznych uważam również za nauczycieli. Autor może mieć tu pretensje jedynie do siebie samego, że nie podał dokładnej liczby nauczycieli, gdy się zaś zważy, że ćwiczenia fizyczne zostały w replice przesunięte na niedzielę, prawdopodobnie na niedzielę przedpołudniem, bo popołudnia mają być wolne, to liczba nauczycieli podana przez mnie jest raczej skromna. W dużej szkole autora bowiem, gdzie mają pracować specjaliści, będzie wychowawca fizyczny zatrudniony w swym głównym przedmiocie jedynie przez 4, a najwyżej przez 6 godzin tygodniowo i to w niedzielę. Będzie więc tych specjalistów musiało być dość dużo, aby wychowanie cielesne 700 do 1000 uczniów mogło się odbyć jednego przedpołudnia, mimo zasady roczników, zamiast klas.

Trudno czynić autorowi zarzut, że wbrew istniejącym przepisom przewiduje według repliki niekiedy 6 godzin nauki dziennie, ponieważ taki

przepis może ulec zmianie, wątpliwe jest jednak, czy nawet w dalszej przyszłości możliwą będzie praca w szkole w niedzielę. Autor, umieszczając ćwiczenia „fizyczne" (właściwie cielesne) w niedzielę, bez skrupułu chce im nadać „charakter gier ruchowych, wycieczek i t. p.", zapominając o tem, że rozwój wychowania cielesnego wcale nie idzie w tym kierunku, by je ograniczyć do swobodnych gier i wycieczek. Nie jest to jedyny szczegół świadczący o tem, że autor chce budować swą szkołę częściowo poza nawiasem pedagogiki. Samokształcenie ucznia (zdaje mi się, że jest to właściwszy termin, niż użyty przez autora nowotwór „praca samoucka", bo nie chodzi tu tylko o uczenie się, ale o kształcenie) nie wiele zyska na tem, że nastąpi przesunięcie pewnych zajęć z jednego okresu na drugi, zyskałoby naprawdę dopiero wtedy, gdyby te zajęcia zostały ilościowo ograniczone.

Mówiąc o małej szkole średniej, autor na str. 161 swej książki sam przyznaje, że „szkoła taka szwankowaćby musiała pod niejednym względem, np. zaprawiania do pracy samodzielnej i samouctwa, niedostatecznie inspirowanego i kierowanego przez niespecjalistów..." Wymaga on od nauczycieli uniwersalistów na str. 159" osobnego typu umysłowego, implikującego zrzeczenie się szczególnych zamiłowań do nauk objętych programem oraz specjalnej pracy nad jedną z nich, a natomiast — umiłowanie wyłączne pracy pedagogicznej oraz zogniskowanie całej ich energji umysłowej i zainteresowania naukowego na zagadnieniach pedagogiki i dydaktyki". Skąd się jednak mają brać ludzie, którzyby chcieli — zamiast kończyć studja uniwersyteckie i pracować w szkole wielkomiejskiej — w ciągu 4 lat, prócz jednego roku spędzonego w zakładzie zagranicznym, „przerobić powtórnie cały kurs szkoły ogólnokształcącej, tym razem jednak z pogłębieniem krytycznem, filozoficznem i dydaktycznem", a nadto zdobyć znajomość „pedagogiki w całym jej obszarze i filozofji"? Otóż autor odpowiada na to, że typ uniwersalisty jest dość częsty wśród uczonych i „jest właściwy umysłom filozoficznym", będą więc „uczniowie czujący potrzebę i siły do kończenia wszystkich, nawet nieobowiązkowych, szczebli we wszystkich przedmiotach". „Tacy uczniowie właśnie, to będą przyszli filozofowie teoretycy, filozofowie - nauczyciele szkół mniejszych; wyszedłszy ze szkoły indywidualizującej będą uniwersalistami z powołania, a nie z musu — dla braku sposobności do wybrania sobie dziedziny selekcjonowanej". Nie przeczę, że nawet ze szkoły indywidualizującej mogą wyjść uniwersaliści, sądzę jednak, że będzie ich bardzo mało, znacznie mniej, niż w szkole, która nie zajmuje się specjalnie indywidualizacją. Dalej stwierdzam, że autor dla tej szkoły, przy której rezygnuje z niektórych swoich postulatów, np. samokształcenia, i której istnienie, mimo, że jest to szkoła kompro-

---

[1]) Patrz „Chowanna" zesz. 4. Rok 1929, str. 299 — 303 oraz str. 329 -- 332.

misowa, zależy od założenia specjalnego zakładu kształcenia nauczycieli, przewiduje wcale nie najlepszy typ wychowawcy. Wiadoma to bowiem rzecz, że umysły teoretyczne nie są najlepszymi nauczycielami.

Że praca autora nie jest rozprawą na temat indywidualizacji, o tem nie potrzebuje mnie autor pouczać, bo zaznaczyłem to wyraźnie na początku mej recenzji i na treść jego rozprawy patrzyłem tylko jako na projekt. Dlatego też uczyniłem autorowi zarzut, że nie podał kosztorysu projektu. Autor myli się jednak, gdy sądzi, że nie trzeba uzasadniać projektu. Gdyby twórca mostu żelbetowego na rzece (przykład przytoczony przez autora w replice) opowiadał o swym projekcie w rozprawie, napewno uzasadniałby go w tych szczegółach, które odbiegają od zasadniczych dotychczasowych sposobów budowy mostu. Jakżeby inaczej mógł niewprowadzony w życie projekt budzić zaufanie? Autor widocznie poczuwa się do obowiązku uzasadniania, skoro nieraz próbuje uzasadniać, a częściej ma to spełnić „obfita literatura". Mimo zachęty autora, by czytać tę literaturę i dojść ewentualnie do poglądów podobnych, nie znajduję w jego książce odsyłaczy do literatury w kwestji, np. nauczania religji. Mówiąc o biologji, matematyce, czy innych dyscyplinach szkolnych, nie przemawia autor do ludzi, którzyby czuli słabość do biologji lub innych przedmiotów szkolnych. Gdy zaś wyrzuca ze szkoły naukę religji, czyni to (str. 128) „dla użytku czytelników przywiązanych do tradycyj religijnych", dając temsamem dowód, że pedagogiczny punkt widzenia jest mu obcy. Można bowiem upatrywać wartość wychowawczą w jakimś przedmiocie niezależnie od swego osobistego stosunku do niego. Szczególnie często stanowisko takie zajmowane bywa w odniesieniu do nauki religji. Jeżeli np. państwo wprowadza naukę religji do szkół, to nie dlatego, że mu zależy na szczęśliwości wiecznej obywateli, ale, że upatruje w nauce religji wartość wychowawczą. Można jednak tę wartość kwestjonować. Istnieje nawet literatura, która czyni to bardzo zręcznie. Autor w tym wypadku wolał zaufać własnym siłom i, kwestjonując wartość wychowawczą nauki religji, czyni to na przesłankach, że „religja jest uczuciem i tylko przez uczucie wznieconą być może", które to przesłanki są błędne.

Na str. 58 mówi autor wyraźnie (nie mogę tu cytować całego zdania, liczącego 20 wierszy): „osobista indywidualizacja nauki ...pozwoli wysoko— rzeczywiście — w pewnych kierunkach uzdolnionemu uczniowi przeskoczyć w ciągu roku, na podstawie osobnego egzaminu, z klasy niższej, zbyt łatwej dla jego zdolności, do klasy wyższej...". Tymczasem w replice autor wypiera się tego, jakoby przyznawał, że jest możliwe szybsze uzyskanie promocji ze szczebla na szczebel. Autor zapomina, że, gdy mówię „przyznaje", nie muszę jego myśli wyrażać temi samemi terminami.

Przyczynę nieporozumienia, jakie powstało co do opisu rzeczywistości, musi autor przypisać sobie samemu. Pojęcie „opis rzeczywistości" jest nadrzędne w stosunku do pojęć „bezpośredni opis rzeczywistości" i „książkowy opis rzeczywistości". Ze zdania w książce, które brzmi

w zakończeniu „Książka jednak ...w żadnym wypadku nie będzie zastępować r z e c z y w i s t o ś c i, jeżeli tylko ta ostatnia będzie mogła być postawiona przed oczami wychowanka", nie wynika wcale, by następujące zdanie, rozpoczynające się od podmiotu „o p i s y rzeczywistości" odnosiło się jedynie do opisów książkowych, a nie bezpośrednich. Przyczyną nieporozumienia nie jest więc zbyt pośpieszna lektura książki, jak chce autor, ale niejasny jego sposób wyrażania swych myśli. Nie jest to zresztą wyjątek. Gdy się buduje jeden okres zdania rozpościerający się w 28 wierszach, jak na str. 138 i 139 (podczas gdy jedna strona liczy 31 wierszy), to trzeba być zgóry na to przygotowanym, że nie zawsze zostanie się zrozumianym, i że niejedna cenna i słuszna myśl zgubi się w chaosie słów.

Na pytanie moje, co autor zrobi z uczniem, który złamie słowo honoru, otrzymałem płytką odpowiedź, że „obmyśli odpowiadające celowi „sankcje" karne".

Na str. 75 pisze autor: „Przechodząc do zasad, w ścisłem tego słowa znaczeniu wychowawczych, na pierwszem miejscu napotykamy tu zasadę s a m o d z i e l n o ś c i ucznia w pracy szkolnej, co znajdywałoby formalny swój wyraz w zobowiązaniu się rodziców ucznia i s ł o w i e h o n o r u z e s t r o n y s a m e g o ż w y c h o w a n k a, że z żadnej pomocy postronnej ...korzystać nie będzie...". Ewentualne korzystanie zaś będzie uważane za rzecz „niehonorową, hańbiącą". Zastrzeżenia moje co do powyższego są następujące: 1) Uczeń nie przychodzi do szkoły z tak wykształconem poczuciem honoru, by można oprzeć na niem jego postępowanie. 2) Mniejsza o to, że uczeń, który złamał słowo honoru, stanie się przedmiotem sankcyj karnych, znacznie ważniejsze jest to, że jest on raz na zawsze zdyskwalifikowany honorowo, że wobec niego nie będzie mogło być zastosowane zabezpieczenie jego samodzielności przez słowo honoru. 3) Złamanie słowa honoru i napiętnowanie tego jako rzecz „hańbiącą" znacznie utrudni uczniowi poprawę. 4) Przypuszczam, że łamanie słowa honoru nie będzie rzadkim objawem w szkole autora, skoro nie przyjmuje jako zasadę wychowawczą rozwijania poczucia honoru.

Na mój zarzut, że sprawa etycznego wychowania na miarę została w projekcie zupełnie pominięta, tłómaczy się autor tem, że nie pisze rozprawy na temat zagadnienia indywidualizacji. Jest to tłómaczenie zupełnie chybione. Właśnie wtedy, gdyby autor pisał taką rozprawę, nie ośmieliłbym się czynić mu zarzutu z rzeczy, które uważał za właściwe pominąć. Co innego jednak, gdy przedstawia projekt. Autor wie o tem, że szkoła nie jest tylko uczelnią, nawet poświęca cały rozdział książki zasadom wychowawczym, a mimo to podtytuł książki „Szkoła na miarę" dotyczy jedynie kształcenia umysłowego. Autor nawet zbliżał się do zasady indywidualizacji w wychowaniu etycznem, wprowadzając psychologa szkolnego, którego zadaniem byłyby m. in. (str. 75) pogadanki, mógł więc bez rozważań teoretycznych przejść do tego przejawu wychowywania na miarę, który się wyraża w poradnictwie wychowawczem. Literatury nie brak w tym przedmiocie. Nawet ten fakt jednak nie uratowałby projektu autora. Po-

zostanie on projektem utopijnym. Łatwo jest zbudować szkołę, która silnie przestrzega zasady indywidualizacji kosztem innych zdobyczy pedagogicznych. Wartościową jednak może być tylko taka szkoła, w której niczego cennego nie trzeba poświęcać dla czegoś rzekomo cenniejszego. Szkoła na miarę zdolności i zamiłowań ucznia musi być, jak każda szkoła i każdy projekt wogóle, także n a m i a r ę rzeczywistości, jeżeli nie aktualnej, to przynajmniej możliwej.

Marjan Wachowski.

II ANNÉE *LE 1 AVRIL 1930* *No 2*

RÉVUE
TRIMESTRIELLE PÉDAGOGIQUE
ORGANE DE LA SEKTION PÉDAGOGIQUE
DE L'ASSOCIATION CHRÉTIENNE—NATIONALE DES INSTITUTEURS DES ECOLES PRIMAIRES
DIRECTION: VARSOVIE, rue SENATORSKA No 19

RÉSUMÉ

L. J. BYKOWSKI.

QUEL DOIT ÊTRE L'IDÉAL DE LA PÉDAGOGIE POLONAISE?

L'auteur estime que chaque nation, en plus des idéaux universellement humaines, doit avoir son idéal particulier en rapport avec son caractére, sa tradition historique et les conditions dans lesquelles elle vit. Il croit qu'en Pologne cet idéal devrait être le type traditionel du citoyen - chevalier travaillant à l'édification de sa patrie en temps de paix et la défendant en temps de guerre.

ST. SZUMAN.

DIE BEDEUTUNG DES JUGENDTAGEBUCHES ALS QUELLE FUER DIE JUGENDPSYCHOLOGIE. METHODE DER ANALYSE UND BEARBEITUNG DES TAGEBUCHMATERIALS.

Seit den grundlegenden Arbeiten von Ch. Bühler hat sich allmählich die Erkenntnis durchgedrungen, dass das Material von Jugendtagebücher eine der wichtigsten Quellen für die Erkenntnis der jugendlichen Psyche sei. Bisher ist aber die Methode der Analyse und Verwertung dieser Quelle

noch wenig ausgearbeitet worden. Der Verfasser der vorliegenden polnischen Arbeit sammelt im Seminar für paedagogische Psychologie der Uniwersität in Krakau Tagebücher und ist in Begriff dies Material systematisch zu bearbeiten. Im vorliegenden Referat werden die allgemeinen Richtlinien für die Bearbeitung festgelegt. Die Orginalarbeit bespricht folgende punkte: 1) Zur Geschichte der Bearbeitung von Jugendtagebüchern, 2) Die Bedeutung der Reifejahre, 3) Ueber die Schwierigkeiten die intime Psyche der Jugend kennen zu lernen; das Tagebuch als fast einzige Quelle für diese Erkenntnis, 4) Vorzüge und Nachteile des Tagebuchmaterials als psychologische Erkenntnisquelle, 5) Das Tagebuchmaterial ist eine Quelle deren Bearbeitung in vielen Hinsichten der Bearbeitung von historischen Quellen ähnlich sein muss. Feststellung ob die Quelle autentisch, zuverlässig und vollständig ist, 6) Zur psychologischen Deutung des Textes. Selbstdeutung des Tagebuchverfassers und Freunddeutung des Forschers, 7) Sprachlich — psychologische Untersuchung des Textes, 8) Statistische Bearbeitung, 9) Besondere Gebiete und Richtungen der Bearbeitung des Materials, 10) Allgemeines Schema der Methode, 11) Ueber den paedagogischen Wert des sich Befassens mit Jugendtagebüchern.

Zu den einzelnen Punkten sei Folgendes näher ausgeführt.

Ad 4) Es werden folgende Vorzüge des Tagebuchmaterials als Quelle psychologischer Erkenntnis erwähnt: a) Häufigkeit von Jugendtagebüchern. Es wird eine ausführliche Statistik in Polen durchgeführt. Etwa 50% der Jugendlichen schreibt Tagebücher. Das Material weist also nicht auf spezielle literarische, exzentrische Typen hin, sondern es ist charakteristisch für den Durchschnitt. b) Der personale, intime Charakter des im Tagebuch enthaltenen. Die Jugend giebt uns ein schon ausgewähltes Material, in welchem das psychologisch und personal, wenn auch subjektiv Wichtige tief Erlebte beschrieben wird während anderes kaum Erwähnung findet. c) Das Material entsteht spontan und ist so wertvoller als reaktives, ausgefragtes, erzwungenes oder erbetenes Material. d) Das Material ist ein Ganzes, die Entwicklung meist mehrerer Jahre wiedergiebt. Entwicklungspsycholo-

gische Studien, genetische Erfassung der Psyche wird möglich. Ad 5. Der Verfasser weist nachdrücklich auf die Methodik der Quellenbearbeitung in den Geschichtswissenschaften hin, und ist der Ansicht, dass die Bearbeitung von Jugendtagebüchern sich auf diese schon gut entwickelte Methode stützen soll. Es ist festzustellen ob der Verfasser des Tagebuches autentisch ist, ob er zuverlässig und als Berichterstatter wertvoll ist. Der Tagebuchverfasser berichtet über seelische Ereignisse und Erlebnisse ähnlich wie der Kroniker geschichtliche Ereignisse mitteilt. Das Material, das von verschiedenen Tagebuchschreibern herstammt ist je nach deren Fähigkeiten zur Introspektion und Selbsterforschung und je nach deren subjektiver, sachlicher, gründlicher, etc. Einstellung zum eigenen Erleben sehr verschieden. Im zahlreichen Tagebuchmaterial gleichen sich aber diese Unterschiede in der Beobachtung, Erfassung und Beschreibung jugendlichem, seelischem Erlebens in gewissem Maasse aus. Die Tagebuchbeschreibung ist nicht nur Introspektion und sachliche Beschreibung seelicher Phaenomene und Prozesse, sondern (meist subjektive) Deutung von psychischen Erlebnissen. Das subjektive der Deutung ist aber in diesem Falle für den Forscher nicht unbedingt eine Fehlerquelle. Eigendeutung der Jugend ist subjektiv aber zugleich ist gerade ein solches subjektives Erfassen und Erklären des Geschehens in der eigenen Innenwelt symptomatisch für die Jugend und deshalb für den Forscher wertvoll. Ad 6) Der Forscher muss aber von der Selbstdeutung der Jugend zu sachlicher, wissenschaflicher Deutung des Materials übergehen. Diese Deutung darf nicht einseitig sein wie z. B. in Adlers Analyse der Lebensbeschreibung eines Mädchens. Ad 7) Es werden die Arbeiten von F. Fuchs, Buremann u. Graucop als vorbildlich für das sprachlich — psychologische Eindringen in den Text erwähnt — Ad 8). Der Verfasser bespricht die statistische Bearbeitung eines Tagebuches (Entwicklung der einzelnen Eigenschaften der Jugendpsyche im Verlauf eines Tagebuches über mehrere Jahre hinaus) und die statistische vergleichende Bearbeitung mehrerer Tagebücher.

Am Schluss wird ein Schema der Tagebuchbearbeitung entworfen.

J. LEWICKI.

THE EDUCATIONAL REFORM IN ITALY.

IV. Teaching cannot be confined to definite formulas, rules or laws and the teacher should not repeat the same old lesson in the same classroom, but he must feel that each minute of his own work as well as that of his pupils is a new moment with ever renewing cnsiderations and solutions.

The reform of elementary education is the most successful and acknowledged part of the fascist revolution. The author givens us descriptions of the control of the young post-War teachers by means of examinations, which compel the applicants to return to their neglected books and studies. There is also an account of the preparation for the teaching profession in Normal Institutes and of many other problems such as classification of elementary schol teachers, their salaries etc.

V. We have also the comparison between the old and the new type of secondary school in accordance with the modern ideals and curriculas. The schools are no longer satisfied with abstract and mnemonic effort but go to the live sources of culture, which mould the spiritual personality of the pupils by the reading of masterpieces in such a way as to make them „live", as it were in the old times and thus develop good taste, keen interest and appreciation of these great works.

There are problems: of the entrance examinations and of „the maturity diploma" examinations, of tuition fees, of private schools, of the appointment of teachers by competitins (concourses), of secondary teachers' salaries, of the Higher Normal Institutes for preparation of secondary school teachers illustrated by statistical data from the recent years.

VI. It is followed by a description of the decrease of the bureaucratic system in uniwersity managament and of the granting of full liberty to them in the making up of the programme of studies. There is also founded a new Royal Uniwersity for foreigners and other new Institutions with fellowships for research work in an Italian university.

VII and VIII. Central and Local administration are mentioned together with the description of the activities of its authorities.

IX. The last chapter shows the results obtained and gives an appreciation of the entire educational reform.

A. DRYJSKI.

PSYCHANALYSE UND SEXUELLE ERZIEHUNG.

(Fortsetzung).

II.

Kind und Sexualismus.

Freud ist der Ansicht, dass ehe das Primat der Genitalien hergestellt ist, das Sexualleben des Kindes eine Art von lockerer Organisation schafft, die er prägenital nennt.

Die erste Organisationsstufe der infantilen Sexualität ist die, auf welcher erogene Mundzone (Mund und Lippenzone) die Hauptrolle spielt. Das Saugen an der Mutterbrust wird nach Freud Ausgangspunkt des ganzen Sexuallebens „das unerreichte Vorbild jeder späteren Sexualbefriedigung".

Die zweite Phase d. infan. Sexualität ist sadistisch - anale Organisation. Sie ist die nächste Vorstufe für die Phase des Genitalprimats.

Die weitere Entwicklung des Sexualtriebes ist die einzelnen Partialtriebe zu unifizieren und durch ein einziges Objekt zu ersetzen. Das erste Liebesobjekt für das Kind ist die Mutter und diese Wahl hat Freud Oedipuskomplex genannt.

Zur Zeit der Pubertät besteht die Aufgabe für den Sohn in der Loslösung seiner libidinösen Wünsche von der Mutter und in der frein Wahl eines fremden Liebesobjektes. Den Neurotikern gelingt diese Lösung überhaupt nicht und in diesem Sinne „gilt der Oedipuskomplex mit Recht als Kern der Neurosen".

Der Verfasser analysiert, kritisiert Freuds Anschaungen über d. infan. S. und lehnt sie ab.
